



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPgPS

NÚCLEO DE ESTUDO EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO

INFANTIL

**ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR JUNTO A PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Ana Rogélia Duarte do Nascimento

João Pessoa, março de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

**ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR JUNTO A PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Ana Rogélia Duarte do Nascimento

Dissertação elaborada sob a orientação da Prof^a. Dr^a.
Fabíola de Sousa Braz Aquino, apresentada ao
programa de Pós-graduação em Psicologia Social da
Universidade Federal da Paraíba (PPgPS/UFPB),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Social.

João Pessoa, março de 2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244a Nascimento, Ana Rogélia Duarte do.

Atuação do psicólogo escolar junto a professores da
educação básica: concepções e práticas / Ana Rogélia
Duarte do Nascimento. - João Pessoa, 2020.
180 f.

Orientação: Fabíola de Sousa Braz Aquino.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Psicologia - Escolar. 2. Atuação psicológica. 3.
Práticas psicológica. I. Aquino, Fabíola de Sousa Braz.
II. Título.

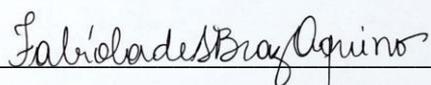
UFPB/CCHLA

CDU 159.9(043)

**ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR JUNTO A PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Ana Rogélia Duarte do Nascimento

Banca Examinadora



Prof^ª. Dr^ª. Fabíola de Sousa Braz Aquino

(Orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Nunes da Fonseca

(Membro Interno)



Prof. Dr. Henrique Jorge Simões Bezerra

(Membro Externo)

DEDICATÓRIA

À Deus, por ser a força que me sustenta e possibilita realizar meus projetos e sonhos.

À meus pais, Lídia Duarte do Nascimento e José Carlos do Nascimento, pelo amor, apoio e incentivo incondicionais na minha formação pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por Seu amor imenso e puro, por me abençoar com saúde, força, sabedoria e discernimento a cada escolha e passo que dou na realização de meus objetivos. Nele está meu equilíbrio para aprender o necessário e seguir em frente na certeza de que o melhor para mim está em Suas mãos.

A meus pais, Lídia Duarte e José Carlos, meus exemplos de determinação. Obrigada pelo amor imenso e incentivo constantes para eu realizar meus sonhos. Pelas orações fortalecedoras, trocas cotidianas, por partilharem suas experiências comigo e me ensinarem os caminhos a seguir.

À Nahuan Medeiros, meu namorado, amor, amigo e parceiro de todas as horas. Seu apoio, paciência e compreensão foram essenciais na caminhada para realizar meus sonhos. Obrigada por ser meu grande incentivador e dividir comigo as dores e delícias da vida.

À José Carlos Junior, Carlos Eduardo e Maíra, meus irmãos e minha cunhada. Obrigada por todo carinho nessa caminhada.

À Júlia Duarte e Gabriel Duarte, meus sobrinhos lindos. Obrigada por serem a concretização do amor mais puro em minha vida, por alegrarem meus dias com suas brincadeiras e me abastecerem com uma paz imensa quando estamos juntos.

À Vicky, meu amorzinho de quatro patas, por ser um companheiro diário, por me dar forças nos momentos de cansaço com seu jeitinho de olhar e querer dormir nos meus pés enquanto estudo.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Fabíola de Sousa Braz Aquino. Obrigada por ter contribuído com minha formação inicial na graduação e desde 2016 estar sendo uma grande formadora e incentivadora da minha formação enquanto profissional. Não tenho palavras para agradecer seus ensinamentos, orientações, dedicação e incentivos para concretizar esta

dissertação. Seu comprometimento com a área escolar educacional, com a psicologia do desenvolvimento humano, com a educação infantil e com seus alunos, demonstram a profissional competente que és.

Às professoras(es) e psicólogas(os) escolares que participaram deste estudo. Obrigada por me permitirem acessar suas vivências, concepções e práticas, sem as quais não seria possível realizar esta pesquisa.

À Profª Drª Patrícia Nunes da Fonsêca, pelas contribuições ao desenvolvimento deste trabalho e por gentilmente aceitar participar da minha banca. Suas contribuições foram muito importantes na concretização desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Henrique Jorge Simões, por contribuir em minha formação profissional como formador no projeto de extensão e por gentilmente ter aceitado participar da minha banca. Tenho certeza que sua leitura e colocações irão contribuir imensamente para o meu estudo.

À Luã Medeiros, meu amigo e cunhado. Obrigada por seu incentivo incansável, pelos momentos de lazer, conversas, reflexões e vinhos tomados que me ajudaram a respirar nos momentos difíceis e descansar quando necessário. Obrigada por toda ajuda em cada passo.

Às minhas grandes amigas Maria Lauricélia, Fernanda Moreira, Raíssa Holmes, Alana Garcia, Nathália Navarro, Isabel Erêndira, Juliana Ramos e Lívia Braga. Obrigada por torcerem por minha felicidade e fazerem parte de minha vida em todos os momentos.

Às minhas colegas psicólogas que participam do projeto de extensão "Formação Continuada de Psicólogas/os Escolares a partir de sua atuação em contextos públicos de educação", Indira, Luciene, Laudiceia, Elaine, Ana Paola, Emanuele, Sylvana, Anunciata, Valdenira e Ivanise. Sem os momentos de partilhas formativas com vocês, eu não teria amadurecido tanto profissionalmente.

Aos extensionistas Bianca, Eberton e Rafaela Gomes. Obrigada pela dedicação de vocês em proporcionar momentos ricos de aprendizado.

Às colegas de Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI), Rafaela Raíssa, Karen, Bianca, Ingrid, Marina, Jéssica Albuquerque, Aline Gomes, Natália de Lourdes, Vanessa Alexandrino, Rafaela Gomes, Rebeca Helen, Elisa e Luciene. Obrigada pelos conhecimentos partilhados em cada reunião e a contribuição de cada uma na minha caminhada.

À colega de pós-graduação e hoje amiga, Vanessa Alexandrino. Obrigada por cada conversa, partilha e ensinamentos nessa caminhada. Sua doçura, humildade e força me inspiram a ser melhor e acreditar que sou capaz de realizar meus sonhos. Com certeza você foi um presente que esta Pós-graduação me trouxe.

À meus colegas, Edna, Lívia, Albert, Marília e Giu, por terem sido o grupo de estudos que me deu forças, partilhou conhecimentos e me incentivou na busca pelo mestrado.

A todas(os) professoras(es) do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UFPB. Os conhecimentos das disciplinas cursadas durante o mestrado foram de suma importância para minha formação profissional.

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR JUNTO A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

RESUMO: A presente pesquisa analisou concepções e práticas de psicólogas(os) escolares e docentes sobre a atuação da(o) psicóloga(o) escolar junto a professoras(es), no acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. Estudos do campo da psicologia escolar de base crítica assinalam a importância do trabalho de psicólogas(os) com professoras(es) mediando a relação professor-aluno, para promover e potencializar os processos de aprendizado e desenvolvimento, relevância abordada inclusive em documentos técnicos para nortear o trabalho de psicólogas(os) na Educação Básica. O marco teórico que fundamenta essa pesquisa é a teoria histórico-cultural, a qual explica as relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano, e como os processos de ensino e aprendizagem colaboram para a formação de conceitos científicos dos quais os sujeitos se apropriam a partir de sua inserção na escola. Neste sentido, realizou-se uma pesquisa de campo do tipo qualitativa, com dezessete psicólogas(os) escolares, dezesseis professores do Ensino Fundamental I e dezesseis professores do Ensino Fundamental II, de escolas públicas da rede municipal da cidade de João Pessoa-PB. Para analisar as concepções e práticas dos participantes foram utilizados dois roteiros de entrevista semiestruturada e dois questionários sociodemográficos, direcionados a cada grupo. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para análise, conforme as diretrizes do método de categorização de conteúdo apresentadas por Bardin (2000). Os resultados permitiram perceber, que as ações das(os) psicólogas(os) tinham um caráter coletivo, com intervenções mais voltadas ao corpo docente e demais profissionais da instituição, do que ações pontuais com alunos e suas famílias. No que se refere ao acompanhamento do professor ao processo de ensino e aprendizagem, não foi explicitado pelas(os) psicólogas(os) como essas ações ocorriam e como contribuía no processo de ensino e aprendizagem e na prática pedagógica. Parte das(os) psicólogas(os) afirmou efetivar ações formativas com o corpo docente, bem como realizar um trabalho preventivo. Verificou-se que os professores de ambos os seguimentos compreendem, em sua maioria, a atuação da(o) psicóloga(o) ainda associada a questões emergenciais e a atendimentos individuais com alunos e suas famílias. Para as(os) docentes as possibilidades de intervenção de psicólogas(os) seriam atividades formativas, de orientação e reflexão sobre a prática pedagógica. Os resultados também demonstraram que na visão de psicólogas(os), as situações que os professores consideram interferir no processo de ensino e aprendizagem foram os problemas/dificuldades dos alunos. Já para as(os) professoras(es) do primeiro seguimento foi a ausência do acompanhamento familiar na vida escolar dos estudantes, e para as(os) professoras(es) do segundo seguimento foi o déficit na estrutura escolar e de recursos. As análises desses resultados permitem defender a plausibilidade do trabalho de psicólogas(os) junto a docentes no sentido de estabelecer parceria com essa(e) profissional, bem como foi um importante indicador para a proposição de intervenções junto ao corpo docente, pautadas em uma perspectiva preventiva, psicossocial e institucional. Adverte-se ainda para a importância de psicólogas(os) no contexto da educação se apropriarem continuamente de pressupostos teóricos e metodológicos para atuarem de forma

crítica, consciente e transformadora, para assim mobilizarem concepções e práticas dos demais atores escolares sobre sua importância na educação e no desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Psicologia escolar; concepções; práticas; processo ensino-aprendizagem; professores.

SCHOOL PSYCHOLOGIST PERFORMANCE WITH BASIC EDUCATION TEACHERS: CONCEPTIONS AND PRACTICES

ABSTRACT: This research analyzed the conceptions and practices of school psychologists and teachers about the role of the school psychologist alongside teachers in monitoring the teaching and learning process. Critical-basis studies in the field of school psychology point out the importance of the work of psychologists with teachers mediating the teacher-student relationship, to promote and enhance the learning and development processes, a relevance addressed even in technical documents to guide the work of psychologists in Basic Education. The theoretical framework that underlies this research is the historical-cultural theory, which explains the relationship between learning and human development, and how the teaching and learning processes collaborate for the formation of scientific concepts that the subjects appropriate from their insertion in school. In this sense, a qualitative research was conducted, with seventeen school psychologists, sixteen elementary school teachers, and sixteen elementary school teachers from public schools in the city of João Pessoa-PB. To analyze the participants' conceptions and practices, two semi-structured interview scripts and two sociodemographic questionnaires were used, directed to each group. The interviews were recorded in audio and transcribed in full for analysis, according to the guidelines of the content categorization method presented by Bardin (2000). The results allowed us to realize that the actions of the psychologists had a collective character, with interventions more focused on the faculty and other professionals of the institution than specific actions with students and their families. Regarding the teacher's monitoring of the teaching and learning process, it was not explained by the psychologists how these actions occurred and how they contributed to the teaching and learning process and pedagogical practice. Part of the psychologists said they carried out training activities with the faculty, as well as carrying out preventive work. It was found that the teachers of both segments comprise, in their majority, the role of the psychologist still associated with emergency issues and individual assistance with students and their families. For the teachers, the possibilities of intervention by psychologists would be training activities, guidance, and reflection on pedagogical practice. The results also demonstrated that, in the view of psychologists, the situations that teachers consider interfering in the teaching and learning process were the students' problems/difficulties. For the teachers of the first segment of elementary school, it was the absence of family monitoring in the school life of the students, and for the teachers (s) of the second segment of elementary school, it was the deficit in the school and resource structure. The analysis of these results allows us to defend the plausibility of the work of psychologists with teachers in order to establish a partnership with this professional, as well as being an important indicator for proposing interventions with the faculty, based on a preventive, psychosocial, and institutional perspective. It also warns of the importance of psychologists in the context of education to continually appropriate theoretical and methodological assumptions to act in a critical, conscious and transformative way, in order to mobilize the concepts and practices of other school actors about their importance in education and human development.

Keywords: School psychology; conceptions; practices; teaching and learning process; teachers.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | |
| CAPÍTULO I – Teoria Histórico-Cultural como Fundamento para a Prática da(o) Psicóloga(o) Escolar | 22 |
| CAPÍTULO II – A Psicologia Escolar Educacional no Brasil: Percurso Histórico e Propostas de Atuação Contemporâneas | 33 |
| CAPÍTULO III – O Psicólogo Escolar Atuando com Professores: Um Levantamento da Literatura | 49 |
| OBJETIVOS | 62 |
| Objetivo Geral | 62 |
| Objetivos Específicos | 62 |
| CAPÍTULO IV – MÉTODO | 63 |
| 4.1. Delineamento | 63 |
| 4.2. Participantes | 63 |
| 4.3. Instrumentos | 63 |
| 4.4. Procedimentos para coleta de dados | 64 |
| 4.5. Procedimentos para análise do material obtido nas entrevistas | 65 |
| CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÃO | 67 |
| 5.1. Resultados dos dados sociodemográficos das(os) Psicólogas(os) Escolares | 68 |
| 5.2. Resultados dos dados sociodemográficos das(os) Professoras(es) | 73 |
| 5.3. Resultados das análises das entrevistas com Psicólogas(os) Escolares | 78 |
| 5.4. Resultados das análises das entrevistas com as(os) Professoras(es) do Ensino Fundamental I e II | 106 |

| | |
|---|------------|
| 5.4.1. Percepções docentes sobre a relação professor-aluno ----- | 106 |
| 5.4.2. Concepções de professoras(es) sobre o processo de ensino e aprendizagem e seu papel neste processo ----- | 110 |
| 5.4.3. Estratégias pedagógicas que podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem ----- | 120 |
| 5.4.4. Profissionais que auxiliam a prática docente ----- | 124 |
| 5.4.5. Compreensão das(os) professoras(es) sobre a atuação das(os) psicólogas(os) escolares -- ----- | 130 |
| 5.4.6. Ações que a(o) psicóloga(o) escolar pode realizar junto a professoras(es) e de que maneira contribuem no processo de ensino e aprendizagem ----- | 136 |
| 5.4.7. Situações/demandas que as(os) professoras(es) consideram interferir no processo de ensino e aprendizagem ----- | 148 |
| CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS ----- | 159 |
| REFERÊNCIAS ----- | 164 |
| APÊNDICES ----- | 172 |
| Apêndice I – Questionário Sociodemográfico e Roteiro de entrevista para Psicólogas(os) Escolares ----- | 173 |
| Apêndice II – Questionário Sociodemográfico e Roteiro de entrevista para Professoras (es) da Educação Básica ----- | 175 |
| Apêndice III – Fluxograma da seleção das produções científicas ----- | 177 |
| ANEXOS ----- | 178 |
| Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ----- | 179 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Dados sociodemográficos das(os) Psicólogas(os) Escolares participantes----- | 68 |
| Quadro 2 - Dados Sociodemográficos das(os) Professoras(es) do Ensino Fundamental I e II participantes ----- | 73 |
| Quadro 3 – Respostas de professoras(es) sobre as(os) profissionais que auxiliam o trabalho em relação ao processo de ensino e aprendizagem ----- | 124 |
| Quadro 4 – Respostas referentes à compreensão das(os) docentes sobre o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar ----- | 130 |

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas de psicólogas(os) sobre as ações que as(os) mesmas podem desenvolver junto aos professores para auxiliar a prática pedagógica -----94

Gráfico 2 – Respostas referentes às estratégias pedagógicas consideradas favorecedoras do processo de ensino e aprendizagem -----120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma da seleção das produções científicas -----177

INTRODUÇÃO

A Psicologia no âmbito escolar promove interlocuções com a Educação visando contribuir, pela via do conhecimento psicológico, com o processo de aprendizagem humana, as relações entre os atores institucionais e os fatores que interferem e favorecem o processo educacional, o que inclui seus desafios e entraves. Dessa forma, constitui-se como uma função central da (o) psicóloga (o) escolar a compreensão acerca dos sentidos do saber-fazer pedagógico docente e a maneira como estes permeiam o processo de ensino-aprendizagem (Souza, 2016).

Pesquisadoras (es) contemporâneas(os) da Psicologia Escolar (Meira, 2003; Marinho-Araújo, 2014, 2015; Neves, 2011; Souza et al, 2014; Souza, 2016; Andrada, Petroni, Jesus & Souza, 2018) têm defendido que o trabalho junto às demandas atuais dentro da escola requer da(o) psicóloga(o) escolar uma atuação de base crítica, que defende a compreensão das questões escolares de maneira ampliada, com uma perspectiva institucional, preventiva, de caráter psicossocial e construída coletivamente a partir das necessidades do contexto escolar.

A atuação da (o) psicóloga(o) escolar junto ao(a) professor(a), requer envolvimento de ambos, configurando uma parceria desenvolvida com trocas intersubjetivas em um movimento dialético. Essa troca de experiências entre professora e psicóloga(o) pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem e colaborar para o desenvolvimento de estratégias capazes de dar ao(a) professor(a) um suporte necessário para gerir as dificuldades encontradas em sua práxis e a diversidade que constitui o cotidiano escolar (Gomes & Souza, 2015).

A perspectiva crítica de atuação em psicologia escolar alinha-se às elaborações de Vigotski (2010), que considera o processo educativo como complexo, dinâmico, dialético

e ativo, o que inclui o docente, o estudante, e a relação entre eles, configurando-se *trilateralmente ativo*. Assim, com base em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o presente estudo defende que a atuação do profissional de psicologia inserido no âmbito escolar pode facilitar o processo dos sujeitos se enxergarem enquanto integrantes e produtores do contexto histórico-cultural no qual estão inseridos. Parte fundamental das ações deste profissional na escola é favorecer situações sociais de desenvolvimento, facilitando vivências de ensino-aprendizagem mais significativas, tanto para alunos quanto para professores (Souza et al, 2014).

As “*Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*” (2013; 2019), documento elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia pontuam em seu eixo 3 intitulado ‘Possibilidades de Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica’, a intervenção da(o) psicóloga(o) no processo de ensino-aprendizagem como uma das atividades próprias deste profissional inserido no espaço escolar. Isto reafirma a relevância da investigação desta pesquisa acerca da atuação de psicólogas (os) escolares junto a docentes.

De acordo com as Referências Técnicas supracitadas, a atuação específica junto a professoras(es) se dá pelo estabelecimento de parcerias e diálogo, construindo conjuntamente ações que auxiliem as professoras(es) a compreenderem os aspectos constituintes do processo de ensino e aprendizagem em suas dimensões objetivas/ subjetivas, coletivas/ singulares. Atuando como mediador (a) no fortalecimento do papel docente, a(o) psicóloga(o) reafirma a importância do papel deste, enquanto agente principal do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, por meio de suas ações, a(o) psicóloga(o) enfrenta concepções naturalizantes no âmbito escolar e busca a superação da culpabilização dos atores escolares, sejam eles alunos, familiares ou os próprios professores.

Desse modo, a propositura em realizar esta pesquisa com profissionais (psicólogas(os) escolares e professoras(es)) de escolas municipais se deu devido à prática profissional da pesquisadora neste contexto, em especial, no que se refere aos desafios diante do trabalho com professoras(es) do ensino fundamental I e II, e inquietações acerca do papel mediador da(o) psicóloga(o) escolar frente à relação professor-aluno e ao processo de ensino e aprendizagem.

Os profissionais de psicologia das escolas de João Pessoa fazem parte do quadro efetivo de equipes pedagógicas a partir da Lei ordinária 7.846 de 04 de Agosto de 1995, diferenciando-se da maioria dos municípios brasileiros. Assim, o contexto do referido município favorece a realização de estudos científicos que demarquem o fazer da(o) psicóloga(o) escolar e reafirmem o compromisso ético, político e social da Psicologia ao dar a devida importância à escola como espaço de desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, quando são respeitados e acompanhados em seus processos de aprendizagem (Guzzo, 2011).

Pesquisas realizadas em contexto local (Cavalcante & Braz Aquino, 2013; Braz Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes, 2015; Cavalcante & Braz Aquino, 2019) investigaram as concepções e práticas de psicólogas (os) escolares em relação às queixas escolares junto a docentes, visando uma compreensão mais aproximada sobre as práticas desses profissionais nas escolas públicas. Estes estudos permitiram compreender que a atuação da(o) psicóloga(o) no contexto local de educação pública municipal tem sido marcada por atuações tradicionais, que se baseiam em teorias da área clínica, o que reforça a pouca especificidade na prática destas(es) psicólogas(os) relativa às questões escolares. Além disso, verificou-se a necessidade da realização de outras pesquisas que busquem conhecer as práticas realizadas por estas(es) profissionais dentro das instituições de ensino, que sejam promotoras de processos de ensino, aprendizagem e

desenvolvimento no contexto escolar, pautadas em uma concepção institucional, preventiva e coletiva. Neste sentido, este estudo pretende avançar as discussões acerca da atuação da (o) psicóloga (o) escolar junto a docentes, com ênfase no trabalho de psicólogas (os) acompanhando o processo de ensino e aprendizagem.

Esse acompanhamento, pautado em uma perspectiva institucional, psicossocial e preventiva de atuação, acentua a relevância do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar junto aos docentes pela mediação intencional na relação professor-aluno, visando práticas que ressignifiquem o processo de ensino-aprendizagem e promovam o desenvolvimento humano. Isso porque, um dos principais objetos de estudo da psicologia escolar é o desenvolvimento humano e os processos de ensino e aprendizagem em contextos educacionais. Assim, a atuação da(o) psicóloga (o) em parceria com as(os) professoras(es) adquire um caráter complementar nesses processos (Marinho-Araujo, 2010; Souza, 2016).

Tendo em vista a importância do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar junto a docentes e a necessidade de compreender com mais clareza os aspectos relativos a esta parceria psicóloga(o) escolar e professora(or) nos contextos públicos de educação no município de João Pessoa, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar as concepções de psicólogas(os) escolares e docentes sobre a atuação da(o) psicóloga(o) escolar junto a professoras(es) com ênfase no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha de investigar o que pensam as(os) docentes e psicólogas (os) sobre o processo de ensino-aprendizagem e suas concepções acerca do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar favorece a articulação e o diálogo entre os saberes científicos da Psicologia Escolar Educacional e o ambiente concreto em que os atores da educação estão inseridos. Essa proposta se assenta no entendimento de que as concepções destas(es)

profissionais são relevantes para entender as estratégias educacionais utilizadas pelas (os) profissionais junto aos discentes (Gaskell, 2002; Santos, Ramos & Salomão, 2015).

Coerente com o pressuposto de Vigotski (2010), segundo o qual “toda educação é de natureza social” (p.63), a(o) professora é entendida(o) nesta pesquisa como um ser histórico e social, que pode exercer um papel transformador e mediador no processo de construção de conhecimentos dos estudantes. A(O) docente pode então ser uma mobilizadora(or) de mudanças, quando é considerada(o) agente fundamental das práticas concernentes ao fazer pedagógico (Galdini & Aguiar, 2003; Baptista & Aguiar, 2003).

Adentrar no contexto escolar para realizar o estudo constitui-se um desafio e movimento contra-hegemônico dentro da própria Psicologia, uma vez que a política educacional se configura complexa e ainda com resistências à presença da(o) psicóloga(o) atuando junto a professoras(es) no acompanhamento do processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes, bem como pela forma conservadora ainda existente nas práticas profissionais (Guzzo, 2011). Contudo, entende-se que esta aproximação com o contexto pode viabilizar o acesso a concepções e práticas, essas últimas aferidas pelo relato das (os) participantes da pesquisa. A apreensão dessas concepções pode se constituir em um passo importante para compreender a prática da (o) psicóloga(o) escolar junto ao(a) professor(a), e ainda levantar se e como esta parceria tem ocorrido nos espaços escolares.

No primeiro capítulo serão apresentadas as elaborações de Vigotski (2007, 2008, 1926/2010, 2018) acerca da relação aprendizado-desenvolvimento e seus desdobramentos no ensino escolar, bem como de que maneira esses pressupostos colaboram para uma atuação mais consciente, socialmente situada, crítica e ampliada da(o) psicóloga(o) na escola. A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2007; 1926/2010; 2018) será resgatada a partir das obras *A Formação Social da Mente; Psicologia*

Pedagógica; 7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os Fundamentos da Pedologia, bem como publicações de pesquisadores que tem estudado e fomentado debates acerca das formulações do referido autor (González Rey, 2018; Rego, 2014; Mello, 2010).

Para compreender como se deu o percurso da Psicologia em interface com a educação, no segundo capítulo discorre-se acerca da história da psicologia escolar no Brasil e os caminhos traçados até as atuais propostas de intervenção desta área. No capítulo três apresenta-se um panorama atual sobre o tema a partir de pesquisa das produções científicas entre o ano 2000 e 2019, realizada em bases de dados científicas, configurando o estudo do estado da arte.

Em seguida serão apresentados os objetivos da pesquisa, e os procedimentos metodológicos adotados para respondê-los. Na sessão posterior serão explicitados os resultados e discussões advindos da articulação entre o conteúdo das entrevistas realizadas e a produção teórica da área da psicologia escolar educacional, bem como as proposituras da teoria histórico-cultural. Por fim, serão expostas as considerações finais do estudo realizado, apontando os principais aspectos apreendidos das discussões apresentadas, alguns conteúdos que emergiram na realização da pesquisa, que mesmo não fazendo parte dos objetivos da mesma, relacionam-se com a temática estudada, bem como podem ser elementos importantes para a realização de futuras pesquisas e discussões na área da psicologia escolar educacional. Além disso, serão também pontuadas proposituras de estudos futuros com vistas a ampliar o tema de estudo aqui investigado.

CAPÍTULO I

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO PARA A PRÁTICA DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR

Esse trabalho sustenta-se na Teoria Histórico-Cultural, especificamente, nas proposituras teórico-metodológicas de Vigotski¹, que defende o desenvolvimento humano como constituído pelas relações sociais dialéticas e históricas estabelecidas pelos sujeitos. Na ótica deste autor, a escola é um espaço potencial de desenvolvimento das funções psicológicas superiores uma vez que, pela mediação de outros, o sujeito apropria-se dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade (Vigotski, 2010; Oliveira, 1997).

Na perspectiva vigotskiana o aprendizado, favorecido pela mediação pedagógica, constitui-se dinâmico, concreto e histórico. Desse modo, a(o) profissional de psicologia escolar pode atuar em contextos educacionais como mediadora(or) de processos de ensino e aprendizagem, percebendo os sentidos e significados presentes nas relações entre os sujeitos na escola, de maneira a promover a reflexão sobre os mesmos, de forma a desenvolver as funções psicológicas superiores (Souza, 2016).

Para Vigotski (2018), desenvolvimento é um processo complexo de formação do homem ou da personalidade, que se dá a partir do aparecimento de novas qualidades e características singulares do indivíduo a cada etapa vivenciada. As novas características surgem pela relação estabelecida com o momento anterior de desenvolvimento. Dessa maneira, o homem é único e organizado complexa e heterogeneamente, pois no decorrer

¹ Optou-se neste trabalho pela utilização da grafia do nome Vigotski, tendo em vista a transliteração do russo direto para a língua portuguesa, conforme utilizado por Prestes e Tunes (2012).

de seu desenvolvimento, determinados componentes de seu organismo reestruturam e reagrupam suas relações de acordo com cada etapa etária. Assim, para este autor, muito do que havia antes não desaparece, mas se reestrutura e se organiza de uma maneira superior.

Para explicar sua teoria do desenvolvimento humano, Vigotski (2018) formulou a *Lei Geral do Desenvolvimento*, segundo a qual:

“as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança” (p.91).

Para essa teoria, o *meio é a fonte de desenvolvimento*, pois é nele que os sujeitos entram em contato com a forma ideal proferida por um adulto ou indivíduo mais experiente e a forma inicial própria da criança, originando uma nova e específica forma de atividade do sujeito. Dessa maneira, o processo de *mediação*, que ocorre nas relações entre sujeitos, é de fundamental importância para o desenvolvimento do psiquismo humano, pois é no *meio* que estão as características historicamente elaboradas e as especificidades próprias do homem, devido aos aspectos hereditários e orgânicos (Vigotski, 2018).

É importante esclarecer que o *meio* ao qual o autor supracitado se refere consiste em um meio dinâmico e fonte das características especificamente humanas do indivíduo, pois este se relaciona com o meio a partir de mudanças biológicas e experienciais. Pelas relações sociais estabelecidas com este meio é que o sujeito entra em contato com os conteúdos construídos pela história da cultura humana, e a partir disso, atribui sentido pessoal a suas vivências, desenvolvendo características tipicamente humanas (Vigotski, 2018; Mello, 2010).

Dessa forma, a *vivência* de um indivíduo consiste em uma unidade entre suas características peculiares e o meio com o qual se relaciona e, portanto, algo específico de cada ser humano. O conceito de *Vivência* resguarda então a unidade entre a cognição e os afetos, conferindo ao processo de desenvolvimento um caráter único e intransferível de cada pessoa (Vigotski, 2018). Ainda segundo esse autor, mesmo partilhando de um meio comum ou situação, dois ou mais sujeitos estabelecem relações específicas com este meio, o que originará influências diferentes em cada um. Por este motivo, o autor russo defende parâmetros relativos no que se refere ao papel do meio no desenvolvimento de cada pessoa, pois cada ser humano tem sua história de desenvolvimento que a cada período se reestrutura nas relações entre os componentes da personalidade e do organismo. Assim, não há apenas um desenvolvimento quantitativo pelo surgimento de novas particularidades, mas também qualitativo, devido ao conteúdo presente na reestruturação das relações de especificidades do desenvolvimento (Vigotski, 2018; Mello, 2010).

Em seus estudos sobre a obra de Vigotski “*The Psychology of Art*”, González Rey (2018), afirma que o conceito de *vivência* atribui um caráter qualitativo ao desenvolvimento das funções psicológicas e as questões afetivas imbricadas com as operações intelectuais. Desse modo, depreende-se que não é o meio em si que promove desenvolvimento, mas a relação que o sujeito estabelece com o mesmo a partir de sua *vivência*, daquilo que o indivíduo atribui sentido e torna-se consciente (Vigotski, 2018).

Para compreender melhor os aspectos referentes à análise psicológica do ensino e da análise pedológica (ou do desenvolvimento humano) no processo pedagógico, Vigotski (2007; 1926/2010) advoga ser necessário considerar e compreender a relação existente entre o ensino e o desenvolvimento do sujeito em idade escolar.

Conforme o referido autor, primeiro é importante estar ciente de que a aprendizagem de um estudante se inicia muito antes de seu ingresso na escola, pois antes de adentrar os muros escolares o sujeito teve uma história ‘pré-escolar’ e se encontra em um determinado estágio de desenvolvimento que teve seu curso iniciado no âmbito familiar. No contexto familiar, os sujeitos têm contato com nomes de objetos, de pessoas, aprende uma série de coisas a partir das relações com outros mais experientes da cultura, os quais dominam as formas finais ou ideais. Desse modo, os sujeitos vivenciam um ciclo de aprendizagem específico, de maneira que desde o seu nascimento a aprendizagem e o desenvolvimento estão intrinsecamente relacionados.

A partir das colocações de Vigotski (1926/2010), depreende-se que a aprendizagem não se inicia apenas no âmbito escolar, mas em meio às relações estabelecidas entre os sujeitos, pois “*o desenvolvimento mental e o processo de aprendizagem estão intimamente interligados*” (p.489). A aprendizagem pré-escolar através das interações do dia a dia do sujeito desenvolve os chamados ‘conceitos espontâneos’, e se dá de forma mais visual e concreta. Já a aprendizagem escolar se dá por meio da apreensão dos ‘conceitos científicos’, que ocorre pela mediação de outro sujeito mais experiente de maneira sistematizada, verbal e intencional. De acordo com o autor, os conceitos espontâneos e científicos originam-se e desenvolvem-se de formas distintas, porém fazem parte de uma mesma fase de desenvolvimento do pensamento da criança, estando inter-relacionados. Essa ligação entre os dois tipos de conceitos se dá pelo fato de que para o indivíduo apreender os ‘conceitos científicos’, que são assimilados sistematicamente, é necessário que ele tenha desenvolvido satisfatoriamente os ‘conceitos espontâneos’, que são aprendidos nas relações cotidianas. Dessa maneira, os conceitos assimilados no ambiente familiar e/ou do cotidiano do sujeito não podem estar dissociados dos conceitos apreendidos na escola.

Na perspectiva vigotskiana a transformação de ‘conceito espontâneo’ em ‘conceito científico’ só é possível a partir das interações escolares. As relações mútuas entre esses dois tipos de conceitos contribuem fundamentalmente para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (Rego, 2014).

Para compreender a relação existente entre o nível de desenvolvimento do sujeito e suas possibilidades de aprendizagem, de acordo com Vigotski (1926/2010), deve-se definir dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual do sujeito e a zona de desenvolvimento imediato. O nível de desenvolvimento atual provém de ciclos de desenvolvimento já finalizados. O autor argumenta que quando se utiliza testes psicológicos, por exemplo, consegue-se apenas definir este nível de desenvolvimento mental do sujeito, isto é, aquilo que ele consegue executar de maneira autônoma, sem ajuda de outros. A pedagogia tradicional, conforme o autor, considerava ser suficiente definir o nível de desenvolvimento mental atual para diagnosticar o desenvolvimento do indivíduo, desconsiderando a importância do processo de imitação ocorrido nas interações.

Este processo imitativo em uma atividade coletiva e com orientação de outro mais experiente possibilita ao sujeito realizar muito além do que faria sozinho, contribuindo para seu desenvolvimento em uma atividade consciente. Assim, aquilo que o indivíduo consegue realizar com auxílio de alguém só é possível dentro de sua zona de desenvolvimento imediato (Vigotski, 1926/ 2010; Oliveira, 1997). Disso deriva-se que as relações interpessoais são de grande importância para que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorra, pois de início esse nível de desenvolvimento atual (interpsíquico) precisa ocorrer para que o desenvolvimento do pensamento abstrato (intrapíquico) se efetive (Vigotski, 1926/ 2010).

Para explorar essa questão, Oliveira (1997) reflete acerca de formas de interação no espaço escolar que podem ser consideradas promotoras de aprendizado, exemplificando a troca de informações entre os alunos em atividades de sala de aula, bem como nos momentos em que estes pedem informações ao próprio professor ou aos pais na resolução de uma tarefa que ainda não conseguem realizar autonomamente.

Em sua defesa, Vigotski (2018) argumenta que a fala é uma função psicológica que surge por meio das interações mantidas pela criança em seu cotidiano, e apenas depois, essa fala torna-se interior em forma de pensamento abstrato. Desse modo, a aprendizagem, se devidamente organizada, cria uma zona de desenvolvimento imediato, isto é, cria processos internos de aprendizagem que ocasionam desenvolvimento, havendo, portanto, uma unidade entre estes processos e a aprendizagem. Dito de outra forma, a aprendizagem é imprescindível para o desenvolvimento de características históricas do homem ou não naturais (Vigotski, 1926/ 2010).

É neste ponto que o autor russo respalda sua defesa da escola como um local que pode propiciar o desenvolvimento humano por meio da transmissão adequada dos conhecimentos científicos elaborados pela cultura humana, como as quatro operações aritméticas, a escrita e as ciências naturais. Aprender estes e outros conteúdos sistematizados pelo processo histórico-cultural humano origina uma série de processos internos complexos no desenvolvimento do pensamento do indivíduo (Vigotski, 2007; 1926/2010).

Dessa maneira, a mediação no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva vigotskiana, é o que propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para que a mediação ocorra é necessário que existam dois elementos básicos: o *instrumento* e o *signo*. Por instrumento entende-se aquilo que é construído pelo homem, que amplia as suas possibilidades de criação de acordo com suas necessidades; por signo

o autor soviético compreende como “instrumentos psicológicos”, que auxiliam a atividade psíquica humana. Para elucidar esse conceito, Rego (2014) exemplifica esse processo por meio de exemplos como amarrar um barbante no dedo para não esquecer de algo, e/ou escrever um lembrete na agenda. No contexto escolar, o professor representa um importante mediador de conhecimentos científicos ao apresentar conceitos e exemplificá-los, demonstrar ações ou utilizar conceitos correlatos já conhecidos pelos estudantes, os quais funcionam como facilitadores para a apropriação, pelos estudantes, de noções mais complexas. Dessa forma, a mediação pedagógica é um processo que potencializa o aprendizado, pela interposição de um terceiro elemento na relação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, qual seja, o professor.

Em sua teoria, Vigotski defende ser a fala um sistema simbólico de grande importância no percurso de desenvolvimento dos grupos humanos, e uma ferramenta mediadora por excelência. É pela mediação linguística que o processo de apropriação de signos e elementos culturais é facilitado, exercendo um papel importante na constituição das funções psicológicas superiores. Dessa maneira, a fala exerce a função de elemento mediador que permite a comunicação entre sujeitos que interagem em um contexto comum e constroem significados específicos em suas práticas sociais grupais. Assim, o sujeito em idade escolar se insere no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, pois apreende ativamente as produções consolidadas pela experiência humana (Rego, 2014).

Na esteira dessas discussões é possível compreender a afirmação de Vigotski (1926/2010), segundo o qual “*toda educação é de natureza social*”, pois o papel do educador é organizar e regular o meio social educativo da sua interação com os estudantes. É este meio social que impulsiona o processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor aquele que media e direciona tal processo ao mesmo tempo em que faz parte

dele. A educação então, para o referido autor, ocorre através da experiência singular do estudante, que está intrinsecamente relacionada ao meio, no qual o professor é guia e regulador racional.

Seguindo esse raciocínio, para o mesmo autor “*o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma. A psicologia exige que os alunos aprendam não só a perceber, mas também a reagir. Educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento*” (Vigotski 1926/2010, p.65). Portanto, a relação estabelecida pelo aluno em sua experiência pessoal é efetiva e significativa, sendo esta vivência idiossincrática a base para o trabalho pedagógico ou processo educacional.

Para compreender o processo de ensino e aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural defendida por Vigotski (1926/2010), é preciso levar em consideração o caráter ativo do trabalho docente, do estudante e do meio em que estes se relacionam no processo. Nessa perspectiva, o trabalho do professor deve ter um caráter científico, o que é contrário à noção de professor terno, caloroso e cuidador. A defesa vigotskiana é que o trabalho docente é crescentemente complexo, tendo em vista as inúmeras exigências com as quais este profissional precisa administrar cada dia mais em seu fazer diário, denominando assim a pedagogia ou ato educativo como “*uma arte complexa e de base científica*” (Vigotski, 1926/2010, p. 455).

Além disso, o referido autor defende que é exigido do educador o dinamismo em suas atividades, bem como a participação coletiva nas vivências da comunidade escolar. Essa participação se dá por meio das relações com todos os agentes escolares, e principalmente com os estudantes, com quem é possível estabelecer vínculos importantes para o desenvolvimento de um processo educativo eficaz.

Por outro lado, o teórico soviético coloca que ao mesmo tempo em que o mestre deve cumprir seu papel de educador, deve simultaneamente ser *um algo a mais que mestre*, isto é, estabelecer um vínculo de afinidades com seus educandos em termos de sentimentos e conceitos. Dessa forma, o autor deixa claro que o objetivismo puro é insuficiente para que o professor consiga cumprir suas metas educacionais, embora sinalize também os pesares deste fazer ao afirmar que o professor muitas vezes “*é um completo solitário*” (p.461), administrando as tensões entre o que sente e pensa num trabalho pedagógico interior (Vigotski, 1926/2010).

O autor supracitado refere-se à natureza psicológica do processo educacional como complexa, pois as trocas dialéticas das relações de mediação entre os sujeitos conferem a este processo um caráter dinâmico e ativo, sendo movido por rupturas constantes entre o sujeito e o mundo. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizado é concreto, materializado em novas relações que o sujeito estabelece. Em decorrência, compreende-se que os objetivos para educar devem ser concretos. A dinâmica do processo educacional consiste em um movimento de mudança e crescimento do sujeito, e a partir disso, é possível conceber a educação enquanto “*ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo*” (Vigotski, 1926/2010, p.77). Dessa forma, só adquire configuração educativa, as reações do sujeito que contribuam ao seu crescimento e orientação, pois nem todo vínculo e relação estabelecidos possuem característica de ato educativo.

A ação intencionalmente planejada e cientificamente embasada do professor confere a este o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, pois por meio do objeto/conteúdo que leciona deve fazer a inter-relação entre a escola e a vida do aluno. Desse modo, a atividade mediadora do professor é de grande importância para suscitar ou não o desenvolvimento psicológico do aluno, pois é por meio da apropriação dos

conteúdos curriculares que os estudantes se desenvolvem psicologicamente. O ensino dos conteúdos possibilita que o aluno elabore conceitos novos, estabeleça generalizações e conheça a realidade de maneira mais aprofundada (Vigotski, 2007; 1926/2010).

Pressupostos da teoria do desenvolvimento humano de Vigotski, para quem o desenvolvimento ocorre a partir das múltiplas relações sociais e culturais estabelecidas historicamente, têm fundamentado a concepção de Psicologia Escolar Crítica em que são considerados os múltiplos fatores constituintes do contexto escolar os quais devem ser de compreensão de psicólogas(os) escolares. Assim, o psicólogo inserido neste espaço deve levar a cabo ações que promovam desenvolvimento humano pela mediação das relações produzidas neste contexto com os diversos atores da comunidade escolar, que são atrelados às políticas educacionais, sociais e econômicas de um determinado processo histórico (Andrada et al., 2018).

O processo de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva crítica em psicologia escolar, é composto por múltiplos fatores sociais e escolares. Tal processo é o principal foco de atuação do psicólogo na escola, pois é determinado pelas relações escolares, em um contexto histórico, social e cultural específicos de cada comunidade (Facci & Eidt, 2011; CFP, 2013; 2019).

Compreender o processo educacional, necessariamente demanda que o psicólogo considere em sua análise e intervenção tanto o fazer docente, os estudantes e a relação entre eles. Especificamente junto aos docentes, a atuação do psicólogo consiste em mediar as relações existentes nesse processo, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas cotidianas e as concepções que as subjazem (Tuleski & Eidt, 2007; Facci & Eidt, 2011; Del Prette, Paiva & Del Prette, 2005).

Tendo como base a lógica dialética, a teoria histórico-cultural vigotskiana, fundamenta uma prática em psicologia escolar que esteja atenta aos diversos aspectos da

realidade contextual. Assim, tal perspectiva sustenta práticas em psicologia escolar que lançam um olhar crítico sobre a totalidade constituinte da escola, a relação deste todo com os seus componentes (professores, alunos, gestores, demais funcionários), ao mesmo tempo em que percebe as singularidades existentes nas relações estabelecidas neste espaço. Desse modo, as análises e intervenções deste profissional no âmbito escolar distanciam-se de explicações focadas no indivíduo para análises e intervenções contextuais e construídas em parceria com o coletivo institucional (Facci & Eidt, 2011; Souza et al, 2014).

Para melhor compreender o processo histórico que conduziu a essas formulações, apresenta-se nas páginas seguintes um breve histórico do percurso da psicologia escolar no Brasil e seus desdobramentos teóricos e metodológicos até a construção de uma perspectiva de atuação em psicologia escolar de base crítica e caráter institucional e preventivo.

CAPÍTULO II

A PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E PROPOSTAS DE ATUAÇÃO CONTEMPORÂNEAS

Para falar sobre a relação da psicologia com a educação no contexto brasileiro, entende-se como importante para compreender essa relação, apresentar o percurso histórico originado por ela. No período de 1906 a 1930, a psicologia com foco experimental ganhou força acarretando em práticas voltadas a adaptação de alunos com dificuldades escolares. A Psicologia passa a ser uma profissão regulamentada em 1962 a partir da Lei Federal nº 4.119 e os cursos de formação nesta época tinham disciplinas pautadas no currículo mínimo, com ênfase em práticas baseadas no modelo médico-clínico, com foco psicométrico, onde o intuito era patologizar e psicologizar os problemas escolares (Antunes, 2008; 2012; Meira, 2003; Patto, 1984; Andaló, 2008).

Tais práticas desconsideravam os múltiplos fatores presentes no processo educacional, deixando de lado questões históricas, sociais, políticas, culturais, econômicas e especialmente, as pedagógicas como importantes componentes deste processo (Marinho-Araújo, 2010, 2015; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Oliveira & Dias, 2016; Antunes, 2008).

A partir de 1970 em diante passa a ser evidente a ineficácia deste tipo de prática dentro da escola, fazendo surgir um movimento de crítica para a reformulação das práticas e intenções da Psicologia Escolar. Passou-se a avaliar concepções dicotômicas e de caráter biológico e a considerar aspectos da complexidade do contexto institucional como fatores históricos, sociais e culturais (Patto, 1984; Antunes, 2012; Viana, 2016).

Com o processo de redemocratização no Brasil em 1980, inaugurou-se o período demarcador importante com publicações que fomentaram uma nova discussão acerca da formação e atuação do psicólogo escolar, de maneira que as pesquisas na área escolar passaram a ser perpassadas por várias reformas educacionais. Patto (1984), em sua obra ‘Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar’, defende uma psicologia institucional e crítica nos espaços educacionais, resgatando elementos da Teoria da Carência Cultural para elaborar críticas sobre sua ampla utilização para explicar o mau desempenho escolar dos estudantes de escolas públicas. Desse modo, a mesma autora reconfigura a forma de conceber o fracasso escolar do eixo da Psicologia Clínica para o da Psicologia Social, com a adoção de perspectivas teórico-metodológicas contrárias às reivindicações adaptacionistas da escola neste período (Souza & Rocha, 2008; Oliveira-Menegotto & Fontoura, 2015; Maroldi, Souza & Lima, 2016).

Os debates na procura por uma formação e atuação mais críticas dos profissionais inseridos no espaço escolar têm sido mais intensos nos últimos 20 anos, conforme aponta Marinho-Araújo (2010). A autora refere-se a alguns fatos decisivos nesse percurso de reflexão crítica acerca do modelo de atuação, a exemplo do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, ocorrido em 1991; o XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar; e o II Congresso Nacional de Psicologia Escolar, ocorrido em 1994.

Para além dos marcos citados, surgiram também associações profissionais para reunir psicólogos, conferindo maior visibilidade da produção da categoria no âmbito social e acadêmico, tal como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) no ano de 1990 no Distrito Federal. Em seguida, em 1996, a ABRAPEE criou a ‘Revista de Psicologia Escolar e Educacional’, publicando pesquisas específicas da área (Marinho-Araújo, 2010; Guzzo et al, 2010; Maroldi, Souza & Lima, 2016).

A partir de 1999, como resultado da necessidade e busca por uma transformação da(o) psicóloga(o) escolar que tivesse uma formação política mais sólida, a área da Psicologia Escolar organizou-se e criou um Grupo de Trabalho (GT) em Psicologia Escolar e Educacional na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), que objetiva fomentar discussões acerca das pesquisas, da formação e da prática da psicóloga escolar em diversos temas e áreas que estejam atreladas à identidade da psicóloga escolar e seu compromisso social, solidificando a Psicologia Escolar de base crítica e comprometida socialmente através das pesquisas e de políticas de formação na esfera da pós-graduação em Psicologia no Brasil (Guzzo et al, 2010; Marinho-Araujo, 2010; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016).

Os anos 2000 inauguraram então uma atuação crítica em Psicologia Escolar, que vinha sendo forjada desde a década de 1980, e que propõe ampliar o olhar para a multideterminação das questões escolares, em que são considerados todos os atores do âmbito escolar e que os circunscrevem, suas relações na escola, as políticas públicas educacionais, bem como o contexto histórico, social, cultural e econômico em que estão situados (Viana, 2016; Barbosa, 2012; Lara, 2013).

As discussões acerca da formação da(o) profissional de Psicologia nesta época, fomentaram debates que conduziram à elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia (Brasil, 2004, 2011), que pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, trouxeram mudanças significativas em comparação ao antigo currículo mínimo (Souza & Rocha, 2008).

Na esteira dessas discussões formativas o Conselho Federal de Psicologia (CFP) efetivou publicações para demarcar a contribuição da Psicologia, enquanto ciência e profissão, a exemplo dos “Textos Geradores” no ano de 2008 denominado pelo CFP como o “Ano da Psicologia na Educação”; e das “Referências Técnicas para Atuação de

Psicólogas (os) na Educação Básica” publicadas em 2013. Estas referências objetivam subsidiar, qualificar e orientar as práticas profissionais a partir das diretrizes da Política Nacional de Educação, bem como dos aspectos teóricos e éticos da Psicologia.

As Referências Técnicas foram revisadas e republicadas em 2019 e são organizadas em quatro eixos: ‘Dimensão Ético-política da Atuação da (o) Psicóloga(o) na Educação Básica’ (Eixo 1); ‘A Psicologia e a Escola’ (Eixo 2); ‘Possibilidades de Atuação da (o) Psicóloga (o) na Educação Básica’ (Eixo 3) e ‘Desafios para a Atuação da Psicologia na Educação Básica’ (Eixo 4). Importante sinalizar que o presente estudo situa seu tema central de interesse em um dos aspectos presentes no Eixo 3, que consiste na ‘Intervenção da (o) psicóloga (o) no processo de ensino e aprendizagem’.

Nessa trajetória de iniciativas sobre a formação nos cursos de graduação em Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia publicou no ano de 2018 o documento “Ano da Formação em Psicologia: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia” com o intuito de refletir novas formas de contribuir para uma formação coerente com as demandas sociais brasileira e latino-americana (Cavalcante & Braz Aquino, 2019).

A partir do exposto entende-se que o processo histórico de articulação entre Psicologia e Educação foi marcado por lutas e conquistas e atualmente a Psicologia Escolar constitui-se como “*campo de reflexão teórica, de pesquisa e de intervenção profissional*” (Marinho-Araujo, 2010, p. 18) que demanda das(os) profissionais um comprometimento social com a educação das classes populares e uma postura crítica e realista acerca do sistema educacional vigente (Marinho-Araujo, 2010; Antunes, 2008).

De acordo com Meira (2003), uma perspectiva ou concepção caracteriza-se crítica quando se propõe a enxergar e apreender a totalidade dos múltiplos fatores que compõem os fatos sociais, que por serem históricos e culturais podem ser alvo de

transformação por meio da ação humana. Nesse sentido, a concepção de homem que subjaz o pensamento crítico é de um ser ativo que está em constante processo de construção histórica.

A partir dessa proposta de atuação crítica e comprometida socialmente, autoras(es) da psicologia escolar (Correia, 2004; Neves, 2011; Marinho-Araujo, 2014, 2015; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011; 2016; Souza et al, 2014; Souza, 2016, Andrada et al, 2018; Galdini & Aguiar, 2003; Guzzo et al, 2019) têm defendido formas possíveis de intervenção nos espaços escolares pela mediação da(o) profissional de psicologia escolar em parceria com o coletivo institucional. É proposto que estas ações estejam comprometidas socialmente com concepções de aprendizagem e desenvolvimento humanos, que não sejam deterministas, revelando assim a implicação dialética entre processos psicológicos e processos educacionais.

Apresentam-se a seguir propostas de intervenção embasadas em uma perspectiva crítica de atuação em psicologia escolar. Dentre elas destacam-se o modelo proposto por Neves (2011), designado *Procedimentos de avaliação das queixas escolares e níveis de intervenção* (PAIQUE); a proposta de *Intervenção Institucional preventiva e relacional* de Marinho-Araujo (2014, 2015); a proposta de *Intervenção Psicossocial* de base crítica (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011, 2016; Guzzo et al (2019); Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo, 2019) e a *Intervenção Psicossocial* (Souza, 2016; Souza et al., 2014; Andrada et al, 2018).

Os *Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção* (PAIQUE), criado por Neves & Almeida (2003) e atualizado por Neves (2011), considera a importância da participação da(o) professora(or) nas intervenções da(o) psicóloga(o) escolar e a diversidade de fatores que interferem no processo de escolarização, diferenciando-se de uma perspectiva determinista a qual considera as queixas escolares

de maneira descontextualizada atribuindo exclusivamente ao estudante a responsabilidade por seu êxito ou fracasso escolar (Neves, 2011). O modelo é constituído por três níveis: escola, família, aluno. Em qualquer dos níveis pode haver *terminalidade* com resolução da queixa e, portanto, a passagem pelos três níveis não é obrigatória, pois conforme a mesma autora, “(...) essa passagem não se constitui em uma obrigatoriedade para todas as crianças encaminhadas e só ocorrerá se, e somente se, não tiverem ocorrido mudanças na condição escolar das crianças” (Neves, 2011, p. 184).

As intervenções iniciam-se na escola, junto a docentes e demais profissionais, pela mediação da(o) psicóloga(o) escolar, o que reforça a importância de avaliações e intervenções contextuais, que valorizam o saber dos atores escolares (Neves, 2011). No primeiro nível de avaliação e intervenção do PAIQUE - a escola - são realizadas três ações importantes, a saber: escuta ao professor; análise da história escolar do aluno; e análise dos documentos da escola. Considera-se a importância da(o) professora(or) enquanto mediadora(or) da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante, constituindo-se imprescindível o estabelecimento de apoio e parceria da(o) psicóloga(o) com a(o) professora(or) nesse processo de ensino e aprendizagem, o que se alinha à defesa exposta neste trabalho. A(o) professora(or) como figura central neste modelo e enquanto produtora(or) de uma queixa escolar, necessita ser ouvida(o) pela(o) profissional de psicologia para que suas concepções sejam discutidas e refletidas de forma crítica, contextualizada e coerente com a demanda apresentada pelo mesmo.

Na escuta à(ao) professora(or), além de poder estabelecer vínculo com o mesmo, é possível também conhecer de maneira ampliada os motivos do encaminhamento do professor, bem como investigar o que esta(e) docente conhece a respeito da história escolar do estudante, qual queixa está sendo colocada em pauta e quais propostas pedagógicas já foram realizadas pelo mesmo em relação à queixa (Neves, 2011).

Somado a isso, é imprescindível que a(o) psicóloga(o) junto com a(o) professora(or) analise a história escolar do aluno apreendendo o estudante contextualmente situado. Nessa análise, Neves (2011) elenca algumas estratégias possíveis, a exemplo da análise das produções escolares do aluno; análise do histórico escolar do aluno; conhecer, quando possível, os professores de anos anteriores; observação do aluno nos espaços da escola. Além dessas ações, faz-se importante também realizar a caracterização da instituição onde a queixa foi produzida, o que permite avaliar as possibilidades e entraves de realizar determinadas intervenções no espaço escolar, que estejam condizentes com suas características específicas.

É importante frisar que nos demais níveis de avaliação e intervenção a(o) psicóloga(o) escolar realiza suas ações sempre em parceria com a(o) professora(or), sendo este um participante imprescindível neste processo interventivo de contato com a Família e com o Aluno. O PAIQUE consiste em um modelo de intervenção que reafirma a importância da escola como um espaço singular de aprendizado e desenvolvimento humano, privilegia a autonomia do trabalho docente, bem como favorece a efetivação de um trabalho institucional e preventivo. Institucional por possibilitar a parceria entre profissionais da escola e preventivo, pela possibilidade de mudança e reflexão das concepções e práticas docentes, já que é realizado um trabalho com os professores. Este trabalho permite à(ao) professora(or) um posicionamento mais crítico, que favoreça a formação de competências ao analisar os problemas existentes na prática pedagógica (Neves, 2011).

Compreendendo que a atuação do psicólogo escolar atualmente tem como foco de trabalho o coletivo escolar, as relações intersubjetivas entre os diversos atores institucionais, bem como as práticas pedagógicas realizadas para muitos, Marinho-Araujo (2010) elaborou a proposta inicial de intervenção institucional em psicologia escolar, que

posteriormente foi ampliada e atualizada (Marinho-Araujo, 2014; 2015) para orientar a atuação de psicólogas(os) no contexto escolar e em campos emergente tais como ONG's e a Educação Tecnológica e Superior .

Esse modelo de atuação constitui-se por ações dinâmicas, participativas e sistemáticas com o coletivo institucional e está organizado em quatro dimensões que são efetivadas de maneira não-hierarquizada, integrada e contextualizada: *Mapeamento Institucional*, em que há a imersão no cotidiano escolar, norteando o trabalho do psicólogo escolar por meio de ações como análise da conjuntura, análise documental e observações institucionais; *Escuta Psicológica*, que tem como objetivo ouvir e compreender as especificidades das demandas, bem como investigá-las e questioná-las administrando as intersubjetividades que circulam nas relações; *Assessoria ao Trabalho Coletivo*, em que o psicólogo escolar media processos de desenvolvimento humano adulto junto aos profissionais da instituição educacional; e *Acompanhamento ao Processo de Ensino-Aprendizagem*, que possui como foco a melhoria no desempenho escolar dos estudantes (Marinho-Araujo, 2014, 2015).

Para o presente trabalho destaca-se a importância das dimensões *Assessoria ao Trabalho Coletivo* e *Acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem*, pela defesa de que a ênfase de atuação do profissional de psicologia escolar é ser mediador, estabelecendo parcerias com o corpo docente para desenvolver suas intervenções no âmbito escolar, promovendo o desenvolvimento global dos profissionais da escola e dos estudantes.

No processo de assessoria o psicólogo realiza junto à equipe escolar, principalmente com o corpo docente, momentos de reflexão, conscientização e transformação de concepções acerca da aprendizagem, do ensino, de desenvolvimento e de aluno, que guiam as práticas pedagógicas. Dessa maneira, esta assessoria adquire um caráter de

formação continuada em serviço, valorizando o saber e a prática docente, sua identidade profissional e experiência de vida, promovendo novas formas de trabalho pedagógico que possam favorecer o processo de ensino e aprendizagem (Marinho-Araujo, 2015).

Pela mediação do psicólogo escolar a assessoria possibilita que os profissionais, mais especificamente os professores, desenvolvam três aspectos importantes: a capacidade de análise e reformulação acerca de sua área de conhecimento no que se refere ao compromisso com o desenvolvimento global dos estudantes; diversas competências para elaborar estratégias interdisciplinares de ação que conduzam o trabalho para uma cultura de sucesso escolar; e o compromisso político e social de transformação da realidade, que consiste em uma das funções da escola. A partir dessa assessoria é possível que o psicólogo escolar auxilie o professor na compreensão da importância de seu papel como mediador no processo de ensino e aprendizagem, o que se relaciona à dimensão de *Acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem*, cujo objetivo é o fomento ao sucesso escolar pela melhoria do desempenho dos estudantes (Marinho-Araujo, 2015).

O foco da atuação do psicólogo nesta dimensão é analisar e intervir na relação professor, aluno e objeto de conhecimento, que consiste no núcleo do processo de ensino e aprendizagem. Essa relação é a unidade de análise da prática pedagógica, e sendo assim, a assessoria do psicólogo junto a professores pode ocorrer, segundo Marinho-Araujo (2015), das seguintes formas:

“a) promoção de situações didáticas de apoio à aprendizagem, incorporadas às práticas pedagógicas cotidianas; b) criação de um novo foco de análise para o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a relação bidirecional constitutiva do ensinar e do aprender como processo não dicotomizado de articulação entre teoria e prática; c) construção de alternativas teorico-metodológicas de ensino e de avaliação com o foco na construção de competências dos alunos” (p.157).

Utilizando os conhecimentos teórico-metodológicos da ciência psicológica, o psicólogo escolar na assessoria ao professor pode também fazer uso de diversos procedimentos citados pela autora, a saber: observação (participante de contexto, interativa), entrevistas (individuais, coletivas), questionários, memorial, oficinas, grupos focais, participação nas coordenações pedagógicas sugerindo formação em serviço, promoção de reflexões acerca da relação de ensino e aprendizagem, coordenação de rodas de conversa e reflexão a exemplo de grupos de estudo, de planejamento e oficinas sobre desenvolvimento humano, e análise conjunta com o professor sobre as produções escolares dos alunos dos quais existem queixas escolares. Este último procedimento pode oferecer importantes informações sobre as formas de avaliação escolares, sobre as estratégias de ensino efetivadas que favorecem a aprendizagem ou não, sobre o desenvolvimento escolar do estudante em relação a si mesmo, sobre a coerência ou não das intervenções realizadas pelo professor. Dessa maneira, ao estimular no professor um olhar analítico acerca da produção do aluno ele pode originar um processo avaliativo e reflexivo sobre sua prática profissional, combatendo concepções e práticas que fomentem o fracasso escolar (Marinho- Araujo, 2015).

Também partindo de uma perspectiva preventiva e de base crítica em psicologia escolar, menciona-se a proposta de intervenção psicossocial elaborada por Raquel Souza Lobo Guzzo, que vem sendo efetivada em escolas públicas municipais desde os anos 2000 sob a coordenação da citada autora. Esse tipo de intervenção engloba ação, avaliação e intervenção, e tem sido concretizada nos projetos ‘Voo da Águia’ e ‘Espaço de Convivência, Ação e Reflexão’ (ECOAR).

Os referidos projetos têm o intuito de efetivar intervenções preventivas de cunho longitudinal em escolas públicas, trabalhando com professores, gestores, famílias e redes de apoio bem como conhecendo suas formas de vida, realizando o levantamento de

indicadores de risco que possam intervir no desenvolvimento de crianças e adolescentes (Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo, 2019; Guzzo, Ribeiro, Meireles, Feldmann, Silva, Santos & Dias, 2019; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016).

A proposta de intervenção psicossocial fundamenta-se na psicologia crítica, que tem como um dos pilares a histórico-cultural defendida por Vigotski, que conferiu à psicologia a tarefa de se tornar uma ciência histórica e comprometida socialmente com os modos de vida das comunidades escolares. Portanto, ao falar em uma intervenção de caráter psicossocial deve-se ter a clareza de que os processos psicológicos e sociais dos sujeitos e das situações que vivem são contextuais e concretos, analisando crítica e reflexivamente as mesmas (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011).

O projeto Voo da Águia tem por objetivo a promoção do desenvolvimento infantil por meio de discussões dos processos educativos nas diversificadas situações do cotidiano escolar junto a atores da comunidade escolar a exemplo de familiares e professores (Mezzalira et al, 2019). Já o projeto ECOAR, objetiva subsidiar no enfrentamento às diversas formas de violência dentro da escola com ações preventivas, que resguardem a relação teoria e prática (Guzzo et al, 2019).

De maneira geral as ações centrais efetivadas nos referidos projetos, consistem em: mapeamento escolar e social de vida; acompanhamento das trajetórias de vida e de escolarização; participação nas reuniões de formação docente; estabelecimento de redes intersetoriais; encontro com a família; e fortalecimento da formação acadêmica e profissional (Mezzalira et al, 2019).

Destaca-se aqui a ação de participação da equipe de psicologia nos momentos de trabalho coletivo, individual e nas reuniões de formação docente. Nestes encontros são discutidos conteúdos referentes à ciência psicológica para os professores compreenderem questões relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem, assim como elaboradas, em

parceria com os docentes, estratégias interventivas direcionadas a demandas específicas (Mezzalira et al, 2019; Guzzo et al, 2016).

A partir de demandas levadas pelos docentes, as autoras supracitadas referem que diversos temas são discutidos em reuniões semanais ou mensais. Além disso, nas reuniões formativas são propiciados espaços de escuta dos profissionais da escola, que promovam o envolvimento dos docentes e demais funcionários nas decisões escolares, como também são discutidos os projetos da equipe de psicologia desenvolvidos no espaço escolar. Tais reuniões com docentes propiciam espaços de conhecimento e reflexão sobre a perspectiva psicossocial de desenvolvimento articulada às práticas pedagógicas. Nestes momentos utilizam-se diversos recursos como textos previamente indicados para leitura, material-síntese e rodas de conversas sobre temas decididos coletivamente a partir das necessidades cotidianas, bem como do mapeamento realizado pela equipe de psicologia (Guzzo et al, 2019).

Assim, a partir do exposto reforça-se a importância de ações da(o) profissional de psicologia escolar junto a docentes para a construção de práticas educativas fortalecidas pelas partilhas e discussões das demandas de cada contexto e que busquem soluções com a participação ativa e efetiva dos atores escolares nas decisões identificadas por eles como necessárias (Mezzalira et al, 2019). Além disso, Guzzo et al (2019) pontuam que os educadores ainda acreditam que o lugar da Psicologia se restringe à área da saúde, devido ao percurso histórico de desenvolvimento da psicologia escolar no Brasil como anteriormente discutido, o que demanda dos psicólogos(os) escolares a efetivação de ações construídas coletivamente e que demonstrem a importância da parceria destes junto às(aos) professoras(es), favorecendo processos de desenvolvimento humano dentro do espaço escolar.

Faz-se necessário, portanto, que os psicólogos que atuam em um caminho contra hegemônico dentro do espaço escolar, combatam a ilusão e expectativas da comunidade escolar de que existem respostas e soluções prontas para as situações escolares e que seus atores, em parceria com a(o) psicóloga(o), recebam sua ajuda e construam coletivamente caminhos que levem à superação dessa idealização equivocada a respeito de sua práxis (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016).

O grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROPED), coordenado por Vera Lúcia Trevisan de Souza, desde 2007 tem buscado compreender quais práticas da(o) psicóloga(o) no âmbito escolar podem ser efetivadas para promover melhorias nas condições de ensino, aprendizagem, bem como nas relações de convivência neste espaço. Com base nos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, mais detidamente nas elaborações de Vigotski, assim como numa perspectiva crítica e de caráter psicossocial em psicologia escolar, a proposta de atuação efetivada pelo PROSPED considera a totalidade da instituição escolar, ao mesmo tempo em que adota uma postura investigativa e interventiva, que é construída em parceria com os educadores e demais componentes do coletivo escolar (Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014; Souza, 2016; Andrada et al, 2018).

Serão aqui destacadas as possibilidades de atuação efetivadas pelo grupo, que se referem à atuação do psicólogo escolar junto a professoras(es), tendo em vista o foco da presente pesquisa. Souza et al (2014) consideram fundamentais para a atuação da(o) psicóloga(o) escolar conceitos forjados por Vigotski, a exemplo de *processo de desenvolvimento*, o papel do *meio*, as funções psicológicas e suas conexões, bem como as ideias de *sentido* e *vivência*. O processo de desenvolvimento humano na perspectiva vigotskiana, conforme pontuam as autoras, se dá a partir das múltiplas conexões que são feitas entre as funções psíquicas elementares e as relações que o sujeito estabelece com

os outros em seu meio. Assim, o sistema psíquico humano constitui-se por meio das diversas conexões estabelecidas entre as funções psicológicas superiores, que conferem novos significados e sentidos ao vivido.

Para as autoras supracitadas, o pensamento e a fala são as funções psicológicas superiores de fundamental importância para a atuação do psicólogo na escola, bem como para as práticas escolares, uma vez que é pela fala que o sujeito se relaciona com seu meio ao mesmo tempo em que contribui para sua modificação, em uma troca dialética e contínua. É por meio da fala dos atores escolares que a(o) psicóloga(o) pode conhecer e compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos a cada situação vivenciada dentro da escola. O *sentido* resguarda o que há de mais específico das experiências de uma pessoa, e dessa forma, pode-se dizer que ele é a expressão dos afetos do sujeito.

Amparadas na ideia de que “*a fala se apresenta como pedra fundamental para o desenvolvimento da consciência*” (p. 32), Souza et al (2014) apresentam como possibilidade de atuação do psicólogo escolar o trabalho de desenvolver a consciência de educadores e estudantes, uma vez que é pela conscientização que o sujeito pode transformar a si mesmo e ao seu entorno.

Para promover espaços de diálogo junto ao coletivo escolar, visando provocar consciência crítica e reflexiva dos mesmos na busca por alternativas de superação dos entraves encontrados no processo educativo, as autoras utilizam a arte como *materialidades mediadoras*, que são formas de aproximar-se dos sentidos atribuídos pelo sujeito ao que vivem. Respaldam-se na defesa vigotskiana sobre o papel da arte para mobilizar *sentidos* e significados sobre a realidade, despertar os afetos pela *vivência* que proporciona, e mobilizar processos de resignificação. Dessa forma, esse momento de encontro entre o externo e o interno configura-se numa situação idiossincrática, a qual Vigotski denominou *situação social de desenvolvimento* (SSD) (Souza et al, 2014).

As múltiplas demandas dentro da escola como por exemplo absenteísmo, adoecimento docente, conflitos, o descompromisso com processos de desenvolvimento humano, bem como as condições físicas e materiais precárias constituem o panorama de trabalho a ser refletido e encarado pelo profissional de psicologia que atue na escola. Trabalhando como um parceiro dos educadores no espaço escolar, o psicólogo pode promover *situações sociais de desenvolvimento* que propiciem *vivências* de ensino e aprendizagem. Desse modo, permite a ressignificação por parte de docentes e estudantes sobre o ensinar, o aprender, bem como as demandas específicas do contexto em que está situado. Assim, a(o) psicóloga(o) enquanto mediadora e facilitadora de processos de conscientização e transformação do contexto escolar, realiza seu trabalho a partir de demandas contextuais, construindo em parceria as alternativas de superação aos entraves encontrados no chão da escola (Souza et al, 2014).

Algumas estratégias de ação realizadas pelo referido grupo junto ao corpo docente consistem em reuniões em que são utilizadas *materialidades mediadoras* (documentário, filmes, contação de histórias de gêneros literários diversos, imagens) com o intuito de promover conscientização dos docentes sobre seu papel, bem como suas percepções em relação à docência idealizada e à docência real. Integradas a essas ações, o PROSPED utiliza as dimensões de atuação propostas por Marinho-Araujo (2015), com objetivo de que pesquisadores e estagiários em psicologia escolar participem do cotidiano escolar apreendendo sua dinâmica, as práticas pedagógicas e as relações do coletivo escolar (Andrada, Petroni, Jesus e Souza, 2018).

A proposta de atuação e intervenção psicossocial acima discutida demonstra a importância da parceria entre psicóloga(o) e professora na elaboração intencional de estratégias interventivas que estejam comprometidas com o desenvolvimento humano dos atores escolares e que lancem um olhar crítico e politicamente situado mediante a

realidade que partilham na escola. Assim, o foco da(o) psicólogo é se tornar mediador das relações dentro do espaço escolar, favorecendo a ressignificação da consciência por parte dos que compõem a escola (Souza et al, 2014; Souza, 2016).

Visando ampliar o conhecimento acerca de propostas de intervenção da(o) psicóloga(o) escolar junto a docentes, foi realizado um levantamento da literatura em bases de dados científicas brasileiras. Os resultados desse levantamento serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

O PSICÓLOGO ESCOLAR ATUANDO COM PROFESSORES: UM LEVANTAMENTO DA LITERATURA

Visando aprofundar o conhecimento acerca de como a psicologia escolar educacional vem explorando a atuação do psicólogo escolar junto ao corpo docente especificamente no âmbito do processo de ensino e aprendizagem foi realizado nesse trabalho uma pesquisa do tipo estado da arte. Este tipo de estudo, conforme Romanowski e Ens (2006), objetiva a compreensão das produções científicas relativas a uma área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações, permitindo verificar as abrangências e limitações das produções científicas de uma área específica.

A partir de pesquisa nas bases de dados científicas, foi realizado um levantamento da literatura na área da psicologia escolar educacional brasileira, entre o ano 2000 e 2019, no que se refere à atuação do psicólogo escolar junto ao professor no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de apresentar um panorama mais ampliado acerca do objeto de estudo da presente pesquisa.

As bases de dados *on-line* pesquisadas foram IndexPsi, Lilacs, Pepsic, SciELO e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores foram escolhidos a partir da verificação no Portal da biblioteca virtual em saúde (BVS), terminologia em ciências da saúde (DeCS) e no Portal da biblioteca virtual de psicologia (BVS Psicologia Brasil), terminologia em psicologia, sendo descartados termos que não constavam como descritores científicos. Utilizou-se na pesquisa a busca avançada, inserindo os descritores *psicologia escolar; professores do ensino fundamental; atuação*

do psicólogo; trabalho docente; mediação da aprendizagem; e interação professor-aluno.

Na busca avançada utilizou-se o sistema de relato PICO, que consiste em um acrônimo para Participantes ou População (P), Intervenção (ões) (I), Comparação (ões) (C) e Outcome ou Resultados (O) (Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman, 2015). No campo de busca avançada de cada base de dados acima referidas, foram inseridos nesta ordem os descritores e operadores booleanos da seguinte maneira: Participantes/População (*psicologia escolar AND professores do ensino fundamental*); a Intervenção (*atuação do psicólogo OR trabalho docente*); Comparação não se aplica a este tipo de estudo e por isto não foi colocada, e por último, Outcome ou resultado esperado (*mediação da aprendizagem OR interação professor-aluno*).

Os critérios de inclusão para o levantamento consistiram em: estudos de caráter teórico, empírico, relato de experiência profissional ou de estágio e pesquisa-intervenção, que abordassem a atuação do psicólogo escolar junto ao corpo docente no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem; estudos publicados entre os anos 2000 e 2019. Já como critérios de exclusão foram considerados: publicações anteriores ao ano 2000, e publicações que não discorressem sobre o tema de pesquisa discutido no presente estudo.

A seleção inicial do levantamento foi realizada a partir do título das publicações. Em seguida, foi realizada mais uma etapa, a partir da leitura dos resumos e por último, foi feita a leitura integral das produções encontradas, permanecendo apenas aquelas que tratassem do tema em estudo. Para análise das produções selecionadas foram considerados os seguintes itens: *datas das publicações e periódicos; autoria e vínculo institucional; referencial teórico utilizado nos estudos; delineamento da pesquisa; amostra e instrumentos utilizados; e principais resultados.*

O levantamento realizado inicialmente resultou na seguinte quantidade de publicações científicas: Lilacs: 02; SciELO: 03 (sendo dois destes, iguais às duas produções encontradas na base Lilacs). Nas bases IndexPsi e Pepsic não foram encontrados estudos relacionados ao tema em pesquisa. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram identificadas 38 produções. Após a leitura dos títulos, permaneceram: sete produções e em seguida, com a leitura dos resumos, a quantidade selecionada foi: Lilacs: 02; SciELO: 03 e BDTD: 0, totalizando três (03) artigos científicos, uma vez que, como justificado anteriormente, dos três artigos encontrados na base SciELO, dois (02) deles foram também encontrados na base Lilacs. O fluxograma da seleção das produções pode ser visualizado na **Figura 1** que se encontra no **Apêndice III**.

Os três artigos científicos encontrados e selecionados abordam temas como “Afetividade e atuação do psicólogo escolar” (Gaspar & Costa, 2011); “Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas” (Braz Aquino, Lins, Cavalcante e Gomes, 2015); e “Práticas Educativas Inovadoras na Formação do Psicólogo Escolar: uma Experiência com Aprendizagem Cooperativa” (Rose, Afonso, Bondioli, Gonçalves & Prezensky, 2016).

É importante esclarecer que os temas abordados pelas dissertações ($n = 6$) e teses ($n = 1$) que foram encontradas durante o processo de seleção das publicações na BDTD abordavam temas como atividade docente, queixas escolares, qualidade de vida de professores do ensino fundamental e sobre a relação professor-aluno sem, contudo, estarem associadas à atuação do psicólogo escolar. Dessa maneira, as produções acima referidas não discorreram sobre a prática do psicólogo escolar junto aos professores, que é foco de estudo nesta dissertação, sendo por este motivo excluídos da análise.

No tocante à análise das datas das publicações, percebeu-se a predominância de produções no segundo decênio dos últimos 19 anos, sendo uma publicação do ano de 2011, uma do ano de 2015 e uma de 2016. Esse quadro pode remeter ao percurso da psicologia escolar no Brasil, que foi e ainda pode ser marcado por resistências à atuação do psicólogo escolar de caráter preventivo, contextualizado e crítico, que defende a parceria com o coletivo escolar (Souza et al, 2014; Andrada, Petroni, Jesus & Souza, 2018; Marinho-Araujo, 2014, 2015; Guzzo, 2011, 2016; Galdini & Aguiar, 2011; Neves, 2011). Os três artigos selecionados estão situados na área da psicologia escolar, de maneira que dois deles foram publicados em periódico específico da área da psicologia escolar (*Psicologia Escolar e Educacional*), enquanto um foi publicado em periódico nacional do Conselho Federal de Psicologia (*Psicologia: Ciência e Profissão*).

As três publicações foram produzidas coletivamente, entre dois e cinco autores, dos quais a maioria é do sexo feminino. Tais resultados reafirmam a predominância de produções coletivas e do gênero feminino nas publicações científicas da psicologia escolar educacional, aspecto que tem sido apontado por estudos sobre a psicologia ser vista como uma profissão majoritariamente feminina (Borges-Andrade, Bastos, Andery, Guzzo & Trindade, 2015; Oliveira, Cantalice, Joly & Santos, 2006; Suehiro, Cunha, Oliveira & Pacanaro, 2007). No que se refere ao vínculo institucional, dois artigos são de autoria de pesquisadoras(es) da região Nordeste do país (Paraíba e Salvador) e um da região Sudeste (São Paulo). As produções selecionadas utilizaram como abordagens metodológicas a pesquisa de campo e observacional, sendo a primeira uma das formas mais comuns de método utilizado em pesquisas na área (Oliveira, Cantalice, Joly & Santos, 2006; Suehiro, Cunha, Oliveira & Pacanaro, 2007).

Todos os estudos são empíricos de caráter qualitativo, que tem sido a forma metodológica mais escolhida por estudiosos da área na realização de pesquisas, por

privilegiar a qualidade dos fenômenos estudados, caracterizando-se como um processo dialético e interativo que possibilita uma ampla análise das especificidades históricas, sociais e culturais do fenômeno em estudo (Silva, Barbosa, Pedro & Muniz, 2014; Cavalcante & Marinho-Araujo, 2019). Além do caráter qualitativo devido à interação e dialeticidade existente entre os estagiários e os estudantes participantes da intervenção, o artigo de Rose et al (2016) consiste também em um relato de experiência de estágio supervisionado em Psicologia Escolar Educacional. Os estudos que relatam intervenção proporcionam o conhecimento da realidade por meio da aproximação dialógica com os sujeitos concretos nas situações cotidianas para então transformar o contexto a partir dos problemas, necessidades e interesses dos participantes, o que tem sido evidenciado em pesquisas na área da Psicologia Escolar (Cavalcante & Marinho-Araujo, 2019).

Quanto ao referencial teórico adotado nos estudos selecionados pelo levantamento, todos se fundamentaram na literatura contemporânea da psicologia escolar educacional, que pauta-se em uma atuação de caráter preventivo e comprometido socialmente com a qualidade da escola, citando pesquisadoras (es) nacionais como Guzzo (2001, 2003), Meira (2003), Marinho-Araujo e Almeida (2005), Andrada (2002, 2005), Correia (2004), Martínez (2005, 2010), Oliveira e Marinho-Araujo (2009), Souza (2007, 2010), Marinho-Araujo (2010), Tada, Sápia e Lima (2010), Neves (2011), Lessa e Facci (2011), Facci e Eidt (2011) e Guzzo e Mezzalira (2011). Todos os artigos apresentam os novos parâmetros teóricos e práticos de atuação e formação do psicólogo, pautados em uma perspectiva crítica, psicossocial, institucional, que se contrapõe ao modelo de atuação de caráter higienista e clínico. Apenas o artigo de Gaspar e Costa (2011) cita também a Psicologia da Educação como referencial teórico de embasamento para as discussões científicas atuais da área.

Os participantes das pesquisas foram psicólogas(os) escolares de escola particular ($n = 04$), psicólogas(os) escolares de escolas públicas ($n = 12$), estudantes do segundo ciclo de ensino fundamental ($n = 140$) e estagiárias(os) ($n = 33$) em Psicologia Escolar. Todos os estudos analisados fizeram uso de instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa, como por exemplo, entrevistas com roteiros semiestruturados ($n = 02$) e oficinas de cooperação ($n = 01$).

Os artigos de Braz Aquino et al (2015) e de Rose et al (2016) se referem respectivamente à pesquisa e experiência de estágio supervisionado realizados em espaços públicos de educação, constituindo-se como uma iniciativa importante de demarcação das contribuições da ciência psicológica na educação pública no Brasil. Nessa direção, o estudo de Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) a respeito da inserção dos psicólogos nas políticas públicas de educação sinalizou que a presença deste profissional nas escolas públicas do Brasil ainda é escassa e para que este cenário comece a mudar é preciso uma formação inicial provida de discussões políticas e práticas direcionadas à participação efetiva dentro dos espaços públicos, bem como a participação em fóruns e audiências que concretizem a inserção de psicólogos nas escolas públicas a partir de editais de concursos coerentes teórica e metodologicamente com a atuação do psicólogo na escola. Um exemplo deste tipo de participação no que se refere à formação inicial consiste na realização de estágios supervisionados como relatado no artigo de Rose et al (2016).

Outro ponto importante a ser destacado é a realização de pesquisas científicas nos espaços educativos públicos, a exemplo do estudo de Braz Aquino et al (2015). Esse estudo permite compreender a atuação dos psicólogos na área da psicologia escolar educacional, as questões relativas à formação de uma identidade profissional coerente,

bem como a consolidação de espaços de atuação no sistema público de ensino, conforme apontam Medeiros e Braz Aquino (2011) em pesquisa realizada anteriormente.

Já o artigo de Gaspar e Costa (2011) refere-se a uma pesquisa realizada em contexto privado de educação devido à dificuldade de encontrar profissionais de psicologia escolar no âmbito público e que atuassem cotidianamente na escola, o que reforça a importância da participação de psicólogos em fóruns e espaços políticos de discussão acerca da efetiva inserção deste profissional no serviço público de educação do Brasil. A este respeito, sinaliza-se um avanço na inserção de psicólogos nas escolas com a publicação da Lei nº 13.935 em doze de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

O artigo “Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas” (Braz Aquino et al, 2015) teve como objetivo identificar as ações de psicólogos escolares junto a professores de escolas públicas e os resultados revelaram que as(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) utilizavam, em sua maioria, embasamento teórico clínico, embora alguns também tenham citado teorias como de Jean Piaget, Vigotski e autores da Psicologia Escolar Educacional.

No tocante às práticas destes profissionais foram identificados relatos de *ações individuais com os alunos (23,5%), ações com projetos (20,5%), ações individuais com os pais (14,7%), ações com a equipe pedagógica (14,7%), oficinas (8,8%), intervenção em sala de aula (8,8%) e participação nas reuniões de pais (8,8%)*. Disso, depreende-se que apesar da maior parte das ações serem ainda voltadas para o aluno individualmente, observam-se ações que envolvem outros atores escolares como pais, equipe pedagógica e funcionários da escola, o que pode significar, mesmo que timidamente, a mudança de perspectiva na compreensão das dificuldades no processo educativo como sendo multideterminadas e que foge ao modo de atuação clínico (Braz Aquino et al, 2015). Os

dados supracitados demonstram pouca ênfase dada pelas (os) psicólogas (os) escolares participantes da pesquisa a ações construídas com e para os diversos setores que compõem a escola, revelando entraves ainda existentes na adoção de práticas que sejam desenvolvidas no e para o contexto no qual a instituição de ensino se insere, e que caracterizam uma atuação crítica em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2015; Guzzo, 2016; Souza et al, 2014).

Ainda referente aos dados encontrados no estudo de Braz Aquino et al (2015), as *ações individuais com os alunos* (23,5%) configuraram a categoria de maior representatividade, assim como no estudo realizado por Cavalcante e Braz Aquino (2019) em que as profissionais de psicologia escolar consideraram, em sua maioria, a *intervenção com os alunos* (n=19) como uma prática favorecedora de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar. Sinaliza-se resultados tímidos que demonstram ações do psicólogo escolar junto a outros atores da escola, revelando um possível avanço por parte dos profissionais acerca de suas funções dentro do espaço escolar, que estejam condizentes com os referenciais teóricos e metodológicos defendidos por autoras e pesquisadoras (es) da área da Psicologia Escolar Educacional no Brasil. Contudo, as intervenções individuais junto a alunos ainda aparecem nas pesquisas como as ações mais realizadas pelos profissionais, o que supõe ainda resquícios de uma psicologia voltada ao escolar/estudante e não para todo o coletivo institucional (Marinho-Araujo, 2015).

Especificamente no que se refere às ações das (os) profissionais realizadas diretamente com os professores, o estudo revelou trabalhos com docentes nos *projetos desenvolvidos na escola* (28,5%); *trabalhos realizados individualmente* (28,5%) como *escuta e indicação de materiais para leitura*; *trabalhos com a equipe pedagógica* (23,8%) como *planejamento pedagógico* e *grupo de estudos com professores*. Além disso, os profissionais relataram dificuldades para desenvolver ações com os docentes (15,3%). As

autoras ressaltam a necessidade de desenvolver formas de comunicação que promovam o esclarecimento da atuação da(o) psicóloga(o) escolar em parceria com professoras (es), de maneira a impulsioná-la e explicar em quais momentos esta forma de trabalho pode ser benéfica à prática de ambos, como por exemplo, ações voltadas aos processos de ensino-aprendizagem que podem ser otimizados, caso se estabeleça esta parceria (Braz Aquino et al, 2015).

O artigo “Práticas Educativas Inovadoras na Formação do Psicólogo Escolar: uma Experiência com Aprendizagem Cooperativa” (Rose et al, 2016) objetivou relatar experiência de estágio em Psicologia Escolar em uma instituição de ensino pública utilizando o que os autores consideram práticas inovadoras, a exemplo do método de ensino-aprendizagem denominado *aprendizagem cooperativa*. Este método de aprendizagem pauta-se em uma intervenção com foco na mediação e observação do funcionamento do grupo de alunos e tem suas bases teóricas em filósofos e psicólogos (John Dewey, Kurt Lewin, Herbert Thelen, Morton Deutsch) que defendem processos educacionais com maior ênfase nos processos de aprendizagem do que no conteúdo. No método de *aprendizagem cooperativa*, conforme os autores, são formados pequenos grupos heterogêneos de alunos (de 3 a 6 membros) no que se refere ao rendimento acadêmico, com definição prévia de funções para cada componente do grupo; durante as atividades há a troca de informações e materiais. Para realizar as atividades é necessário que cada componente execute sua parte da tarefa, para então o grupo todo chegar ao objetivo final. Assim, estimula-se a cooperação entre os alunos, a discussão dos assuntos, bem como a resolução de conflitos que possam existir no desenvolvimento das atividades.

No tocante ao papel do professor nessa forma de *aprendizagem cooperativa*, os autores sinalizam que é necessário ao docente desenvolver habilidades de atividades como: conhecimento da turma com o qual trabalha para poder montar bem as

equipes/grupos; escolher atividades atrativas para a construção de aprendizagem em grupo específico; ensinar a cooperar e resolver conflitos; estar atento ao progresso de cada aluno; explicar de maneira clara os parâmetros de avaliação com o consentimento dos estudantes; solucionar possíveis contradições na efetivação destes parâmetros; e oportunizar o protagonismo de todos.

Rose et al (2016) pontuam que experiências com práticas inovadoras podem ser uma estratégia interventiva favorecedora de uma atuação junto a professores que seja direcionada para o avanço do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos de escolas públicas.

Os resultados apontaram que a experiência de estágio de futuros psicólogos escolares com o método de ensino-aprendizagem denominado *aprendizagem cooperativa* revelou-se satisfatória para aprimorar as competências necessárias a estes quando precisam agir com interdependência positiva, responsabilidade social, competências sociais e a interação estimuladora entre os alunos, além de proporcionar o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais entre alunos que vivenciaram a estratégia de aprendizagem em grupos heterogêneos. Além disso, os autores defendem que o método de ensino-aprendizagem adotado se mostrou uma prática educativa eficaz e promotora do rendimento acadêmico, da socialização, da cooperação dos alunos.

Faz-se importante destacar que, de acordo com os autores, o estagiário de psicologia escolar que promove uma vivência de prática inovadora pode se sentir mais motivado a compartilhar esta forma de trabalho junto com os docentes, uma vez que a *aprendizagem cooperativa* mostrou-se “atraente e útil para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem na medida em que possibilita avanços acadêmicos e favorece a melhoria das relações sociais entre os alunos” (p.314). O estudo concluiu que a vivência com este tipo de abordagem utilizada no processo de ensino pode ser importante para o

trabalho com professores, uma vez que, em geral, é o psicólogo escolar quem auxilia o planejamento pedagógico e o aprimoramento das habilidades de ensino dos professores.

Os autores argumentam também a importância do estágio supervisionado em psicologia escolar na formação de futuros profissionais com olhar crítico e comprometido socialmente com uma prática qualificada, que pautados em referenciais teóricos da Psicologia Escolar Crítica, numa perspectiva psicossocial e preventiva, atuem compreendendo a complexidade das questões educativas e fortalecendo a escola como espaço democrático e com qualidade social. Estes dados coadunam com a defesa de pesquisadores da área (Silva Neto, Oliveira & Guzzo, 2017; Cavalcante & Braz Aquino, 2019) de que as atividades desenvolvidas pelas(os) futuras(os) psicólogas(os) atendem mais satisfatoriamente às demandas do contexto quando as práticas de estágio supervisionado são realizadas na área de trabalho almejada e ligadas à formação adequada para este contexto escolhido, uma vez que o estagiário participa da construção das propostas de atuação e problematiza a práxis profissional junto a seu supervisor.

O artigo de Gaspar & Costa (2011) intitulado “Afetividade e atuação do psicólogo escolar” teve como objetivo investigar as concepções e práticas do psicólogo escolar no que se refere à afetividade na relação professor-aluno. Os principais resultados revelaram que existem diversas maneiras pelas quais o psicólogo escolar pode trabalhar a temática da afetividade a exemplo de: promover atividades junto aos docentes e coordenação pedagógica, construir trabalhos voltados ao currículo escolar, implementar projetos de formação para professores, realizar observações periódicas em salas de aula e promover reflexões referentes à didática adotada pelos docentes.

É relevante pontuar que os resultados apresentados neste artigo mostram a importância do profissional de psicologia escolar em parceria com os docentes, uma vez que este profissional vai auxiliar os professores com “*leituras e escutas diferenciadas dos*

acontecimentos vivenciados na sala de aula, realizando assim intervenções com o grupo e promovendo o levantamento de questionamentos e reflexões com o professor, com o intuito de repensar novas práticas e espaços de atuação” (Gaspar & Costa; p.128). Tais práticas reforçam a defesa de Galdini e Aguiar (2003) de que é possível retomar o papel do professor ativo, que produz conhecimento, que reflete criticamente acerca dos aspectos do ensino e do contexto com os quais trabalha diariamente, e principalmente, cria situações de aprendizagem.

As autoras pontuam a importância do professor como mediador no processo de aprendizagem dos estudantes, e dessa maneira, reforçam a ideia de que a relação professor-aluno é o núcleo do processo de ensino e aprendizagem (Marinho-Araujo, 2015), consistindo em um dos focos do profissional de psicologia escolar ao planejar atividades em parceria com os professores.

A partir dos resultados e discussões deste levantamento de literatura, afirma-se que as produções selecionadas, embora em número reduzido, trouxeram elementos importantes no que se refere à atuação de psicólogas(os) junto a docentes com ênfase no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando diversidade de ações, e principalmente, a forma como estas podem ser efetivadas pela(o) profissional com as(os) docentes. O levantamento de literatura foi pertinente, por contribuir na ampliação do conhecimento sobre a diversidade de propostas e experiências possíveis no campo da psicologia escolar, que também estejam voltadas ao tema da presente pesquisa, assim como as propostas apresentadas no capítulo anterior.

Além disso, tendo em vista a escassez de produções científicas encontradas, que abordam a prática psicológica com docentes, realizar periodicamente este tipo de estudo, pode propiciar aos profissionais e estudiosos da área a constante reflexão e ressignificação sobre o acompanhamento psicológico com professoras(es), para que possam avançar na

elaboração de novas formas de atuar como mediadores junto a docentes no processo de ensino e aprendizagem.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

Analisar as concepções de psicólogas(os) escolares e docentes sobre a atuação da(o) psicóloga(o) escolar junto a professoras(es) com ênfase no processo de ensino e aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Descrever as características sociodemográficas de psicólogas(os) escolares e professoras(es);
- Descrever as ações da(o) profissional de psicologia escolar junto a professoras(es) no processo de ensino e aprendizagem;
- Compreender como as(os) docentes percebem a atuação da(o) psicóloga(o) escolar;
- Conhecer as concepções de docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem e qual seu papel neste processo;
- Entender que elementos as(os) professoras(es) consideram favorecer ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem;
- Identificar as(os) profissionais que auxiliam a prática docente.

MÉTODO

4.1 - Delineamento

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo de campo do tipo qualitativa. Conforme aponta González Rey (2011), a pesquisa qualitativa consiste em um processo constante de produção do conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se entrelaçam frequentemente com novos questionamentos e caminhos à produção do conhecimento sobre o estudado.

4.2 - Participantes

Participaram da pesquisa quarenta e nove profissionais entre docentes e psicólogas (os) que atuam em escolas da Rede de Ensino Municipal da Cidade de João Pessoa-PB, distribuídos em escolas do Ensino Fundamental I e II. Destes quarenta e nove profissionais, dezesseis (16) são professoras (es) do Ensino Fundamental I, dezesseis (16) são professoras (es) do Ensino Fundamental II e dezessete (17) são psicólogas (os) escolares. Como critérios de inclusão para o grupo de professoras (es) entrevistadas (os) foram inseridas (os) aquelas (es) que estão exercendo a função de professora (or) do ensino básico há pelo menos seis meses na rede pública municipal de ensino, ensinando em uma ou mais escolas da rede pública municipal. Para o grupo de Psicólogas (os) Escolares o critério de inclusão estabelecido foi atuar há pelo menos um ano na função.

4.3 - Instrumentos

Como instrumentos para obtenção de dados foi utilizado um questionário sociodemográfico, roteiros de entrevista semiestruturadas, gravador de voz, lápis e papel para transcrição dos áudios das entrevistas com docentes e psicólogas (os). Conforme

Gaskell (2002), a entrevista oferece informações necessárias ao desenvolvimento e à compreensão das relações entre os sujeitos sociais e sua situação.

O roteiro de entrevista utilizado para entrevistar as(os) professoras(es) da educação básica consistiu em nove questões, divididas em dois eixos: o primeiro relativo a *aspectos do processo de ensino-aprendizagem*, e o segundo, a questões que abordaram as *concepções destes profissionais sobre o trabalho do psicólogo escolar no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem*. Já o roteiro utilizado para entrevistar as(os) psicólogas(os) consistiu em um total de cinco questões que exploraram as *ações de psicólogas(os) referentes ao processo de ensino-aprendizagem, e ações de psicólogas(os) junto aos docentes no acompanhamento deste processo*. Os questionários sociodemográficos e os roteiros das entrevistas podem ser lidos na íntegra no *Apêndice I e II* deste trabalho.

4. 4 - Procedimentos para coleta de dados

A autorização da Secretaria de Educação Municipal de João Pessoa – PB (SEDEC JP) para a realização da pesquisa nas instituições de ensino municipais foi concedida e este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e aprovado com o número do parecer 3.853.193, de maneira a considerar todos os procedimentos éticos para pesquisa com seres humanos que constam na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

As escolas municipais de João Pessoa se distribuem em nove Regiões/Pólos da cidade e para este estudo foram sorteadas (com auxílio do aplicativo “Sorteador”) escolas de cada Região/Pólo para a realização das entrevistas. Para iniciar a pesquisa foi realizado o contato com a gestão escolar para apresentar os objetivos e procedimentos que seriam

adotados na pesquisa. Mediante consentimento, a pesquisa foi apresentada ao corpo docente e psicóloga (o) das escolas e aqueles que aceitaram participar, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram entrevistados individualmente em um local disponibilizado pela instituição de ensino. As entrevistas duraram em torno de 10 a 20 minutos. A participação na pesquisa por parte dos profissionais foi condicionada à assinatura do Termo supracitado.

Os profissionais participantes do estudo constituem três grupos: 16 professoras(es) do primeiro seguimento do Ensino Fundamental; 16 professoras (es) do segundo seguimento do Ensino Fundamental; e 17 psicólogas (os) escolares. Em cada escola foram entrevistadas(os) três profissionais, sendo um(a) docente do Ensino Fundamental I, um(a) docente do Ensino Fundamental II e um (a) psicólogo (a) escolar, compondo assim uma tríade em cada escola.

4. 5 - Procedimentos para análise do material obtido nas entrevistas

O conteúdo das entrevistas foi transcrito na íntegra e analisado por meio da análise de conteúdo do tipo categorial, seguindo as diretrizes apresentadas em Bardin (1977/2000). Este tipo de análise consiste em inicialmente realizar uma leitura flutuante de todo conteúdo das entrevistas, em seguida desmembrar do texto unidades de registro, em categorias que possibilitem a obtenção de temas significativos para a explicação do material obtido nas entrevistas.

Participaram do processo de categorização um grupo de juízes para a definição das categorias de análise que foram derivadas das respostas das (os) profissionais entrevistadas (os). Esse procedimento favorece a compreensão e o aprofundamento das questões que emergem da fala do sujeito, bem como a identificação de experiências

sociais relevantes à compreensão do seu processo de constituição subjetiva (Prudêncio, Gesser, Oltramari, Cord, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção apresentam-se os resultados das análises das entrevistas realizadas com 49 profissionais alocados em 16 escolas públicas de Ensino Fundamental I e II do município de João Pessoa, distribuídos em nove Regiões/Pólos da capital paraibana.

Embora os resultados e análises sejam apresentados por grupos, é importante sinalizar que as (os) três entrevistadas (os) de cada escola compartilham de uma unidade institucional, que possui seus modos específicos de atuação. Dessa forma, entende-se que possivelmente as concepções e ações relatadas por estas (es) participantes dialogam mutuamente, revelando a necessidade de não perder de vista na análise e discussão o todo em suas particularidades e as partes que o compõem que lhe são próprias (Vigotski, 2018).

Essa forma de compreender os resultados e analisá-los justifica-se pelo fato de que cada instituição de ensino é regida por Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), Regimentos Internos e maneiras específicas de pensar o processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor, o educando, as(os) psicólogas(os) escolares, demais profissionais e a comunidade em que a escola se insere.

Inicialmente serão apresentados os resultados das análises referentes aos dados sociodemográficos das(os) profissionais entrevistadas(os) de cada grupo. Em seguida serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas com as(os) psicólogas(os) escolares e as análises referentes aos dados das entrevistas com professoras(es) do ensino fundamental I e II. Parte das categorias de análise será apresentada em gráficos e quadros para facilitar a visualização dos resultados por parte do leitor e organizam respostas não excludentes das (os) participantes da pesquisa, de maneira que o número de sujeitos nas categorias pode ser maior que o número de entrevistadas (os).

É importante destacar que a pergunta da entrevista acerca das situações que os professores consideram interferir no processo de ensino e aprendizagem foi feita às(aos) participantes dos três grupos (psicólogas(os) escolares, professores do ensino fundamental I e professores do ensino fundamental II). Desse modo, os resultados das análises referentes às respostas a esta questão serão apresentados e discutidos conjuntamente.

5.1 – Resultados dos Dados Sociodemográficos das (os) Psicólogas (os) Escolares

Quadro 1: Dados sociodemográficos das (os) psicólogas (os) escolares participantes

| Dados Sociodemográficos | Psicólogas(os) Escolares (N = 17) |
|---------------------------------|---|
| Média de Idade | 46 anos |
| Sexo | Feminino: 15 Masculino: 02 |
| Instituição de Formação | Pública: 10 Privada: 07 |
| Ano de Formação | Antes dos anos 2000: 09 Depois dos anos 2000: 08 |
| Área de Formação | Psicologia Escolar: 11 Clínica: 04 Clínica e Jurídica: 01 Escolar e Hospitalar: 01 Escolar e Jurídica: 01 |
| Tempo de Atuação na Área | Até 10 anos: 08 De 10 a 20 anos: 02 De 20 a 30 anos: 05 Acima de 30 anos: 02 (Média = 15 anos) |
| Pós-graduação | Mestrado: 03 Especialização: 13 Não possui: 02 |
| Área de Pós-graduação | Psicologia Clínica Psicologia investigativa e criminologia Educação Infantil Educação Neuropsicologia |

| | |
|---|--|
| | Psicopedagogia clínica e institucional Saúde da Família Psicologia da Aprendizagem Gerontologia Administração da Educação Enfermagem Psicologia e Qualidade de Vida Dependência Química Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem |
| Ano de Admissão na Rede Municipal | De 1985 a 2016 |
| Tipo de Vínculo Institucional | Efetivo:10 Prestador de Serviço: 07 |
| Trabalha em outra escola da Rede Municipal | Sim: 0 Não: 17 |
| Exerce outra atividade laboral | Sim: 05 Não: 12 |
| Tipo de Atividade Laboral | Psicólogo Clínico: 04 Clínica de reabilitação para dependentes químicos: 01 |
| Trabalha em outra Instituição de Ensino (pública/ privada) | Sim: 03 Não: 14 Pública: 01 Privada: 02 |
| Função exercida na outra Instituição de Ensino (pública/privada) | Professor Universitário de Psicologia e Psicopedagogia (n=01) Psicólogo Escolar (n=01) Componente da Coordenação de Educação Infantil (n=01) |

De acordo com o Quadro 1 apresentado, das(os) 17 psicólogas(os) escolares, 15 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino com uma média de idade de 46 anos (DP =12,20). Sobre a prevalência do sexo feminino entre as(os) profissionais de psicologia escolar, os dados deste estudo confirmam as pesquisas realizadas por Borges-Andrade, Bastos, Andery, Guzzo & Trindade (2015); Oliveira, Cantalice, Joly & Santos (2006); Suehiro, Cunha, Oliveira & Pacanaro (2007) e Conselho Federal de Psicologia (2013), as quais constataram que a área da psicologia escolar educacional é composta em sua maioria, cerca de 89%, por profissionais do sexo feminino. Com base nisso e tendo em vista que a quantidade majoritária de profissionais participantes da pesquisa é do sexo

feminino, optou-se por mencionar as entrevistadas utilizando o termo psicóloga(o) escolar.

Observou-se que a maioria das psicólogas são formadas em instituições públicas de ensino: praticamente metade (n=09) formada antes dos anos 2000 e as demais (n=08) após os anos 2000. Para além dos dados apresentados no quadro acima, é importante sinalizar que das nove profissionais formadas antes dos anos 2000, sete delas realizaram estágio de final de curso em psicologia escolar educacional e duas delas estagiaram em psicologia clínica. Das psicólogas graduadas após os anos 2000, duas realizaram estágio de final de curso na área de psicologia escolar educacional, uma realizou estágio em psicologia escolar e jurídica, uma estagiou nas áreas de psicologia escolar e hospitalar, duas psicólogas realizaram estágio em psicologia clínica, uma realizou estágio em psicologia hospitalar e uma profissional estagiou em psicologia clínica e jurídica.

Das dezessete psicólogas participantes, nove possuem estágio de final de curso na área da psicologia escolar. Contudo, destas nove profissionais, sete formaram-se antes dos anos 2000, período anterior às determinações das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia no Brasil. Estas diretrizes propuseram uma reformulação nos cursos de graduação em Psicologia visando, dentre outros aspectos, uma proposta de formação mais equânime no que se refere às ênfases, habilidades e competências de psicólogas(os) na direção de responder às novas demandas impostas aos psicólogos brasileiros.

Até 2004 os cursos de graduação em psicologia possuíam uma formação pautada no currículo mínimo, ou seja, as disciplinas não contemplavam igualmente as áreas de atuação da psicologia, ocasionando lacunas no perfil formativo destes profissionais (Souza & Rocha, 2008; Guzzo, 2011; Cavalcante & Braz Aquino, 2019). A partir disso, Cavalcante e Braz Aquino (2019) levantam ao questionamento sobre até que ponto as instituições de ensino superior forneciam uma formação em psicologia escolar que fosse

capaz de atender às demandas deste contexto institucional. Anteriormente, Guzzo (2011) sinalizou a importância de um perfil profissional condizente com a área de atuação, tendo em vista o benefício que isto traria para os serviços em que estes profissionais iriam atuar. Assim, para a autora, a articulação entre formação e prática prepara o profissional para contemplar a diversidade complexa de demandas dentro da escola.

Menciona-se ainda que nenhuma das(os) profissionais trabalhava em outra escola da rede municipal, tendo em vista a lei que rege a lotação destes profissionais nas escolas, sendo permitido a cada especialista atuar em apenas uma escola.

A respeito do tempo de atuação estas profissionais possuem uma média de 15 anos de atuação na área; especificamente oito psicólogas têm até 10 anos de atuação na área de psicologia escolar, duas possuem de 10 a 20 anos de prática na área escolar, cinco profissionais possuem de 20 a 30 anos de atuação e duas têm mais de 30 anos de prática profissional. Dez profissionais possuem vínculo institucional efetivo e sete são prestadoras de serviço. É importante destacar sobre este dado que a maior parte dos participantes da pesquisa é concursada, o que se constitui como um aspecto diferenciado no cenário brasileiro, garantido pela lei municipal nº 7.846 de 04 de Agosto de 1995, que permitiu a inserção de psicólogas escolares nas instituições de ensino públicas pela via do concurso público. O ano de admissão na rede municipal de ensino vai do ano de 1985 a 2016.

No referente às pós-graduações, três psicólogas possuem mestrado, treze realizaram cursos de especialização e duas não possuem curso de pós-graduação. Os cursos de pós-graduação se distribuem em quatorze áreas distintas: Psicopedagogia clínica e institucional (n=04), Neuropsicologia (n=02), Psicologia Clínica (n=01), Psicologia investigativa e criminologia (n=01), Educação Infantil (n=01), Educação (n=01), Saúde da família (n=01), Psicologia da aprendizagem (n=01), Gerontologia (n=

01), Administração da educação (n=01), Psicologia Social (n=01), Psicologia e qualidade de vida (n= 01), Dependência química (n=01), Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (n=01) e Enfermagem (n=01). Destas quatorze áreas dos cursos de pós-graduação, metade está relacionada à educação.

Das (os) psicólogas (os) escolares entrevistadas(os), cinco exercem uma atividade laboral distinta da função de psicóloga escolar a exemplo de psicóloga clínica (n=04) e psicóloga de clínica de reabilitação para dependentes químicos (n=01). É importante colocar que três psicólogas (os) atuam em outra instituição de ensino, sendo uma instituição pública e duas instituições privadas. Das(os) oito profissionais que trabalham em outras atividades laborais além da escola, cinco atuam em áreas distintas da área escolar, enquanto três exercem atividades relacionadas à psicologia e à educação. Sobre isso, a pesquisa de Borges-Andrade et al (2015) revelou que a maioria de sua amostra (62%) trabalha exclusivamente com a psicologia, enquanto que 22% exercem outras atividades, supostamente para conseguir complementar suas rendas.

No questionário foi perguntado às(aos) psicólogas(os) escolares sobre o “motivo que levou a trabalhar com a Psicologia Escolar”. Das dezessete entrevistadas (os), onze mencionaram *ter identificação e interesse na área da psicologia escolar*, enquanto que seis psicólogas (os) afirmaram que o motivo foi *a oportunidade de emprego atrelada à questão financeira*. Uma das participantes afirmou que o motivo que a levou a trabalhar na área da psicologia escolar foi *contribuir com o desenvolvimento das pessoas*.

No que se refere às razões para escolher a área de atuação, Borges-Andrade et al (2015) colocam que há um descompasso entre as razões internas como vocação, interesse e identificação com a área e os motivos externos como mercado, remuneração e status. Afirmam ainda que para aqueles que optam pela área escolar ou associada à educação, os fatores salariais e o status são os que menos pesam nessa escolha.

5. 2 – Resultados dos Dados Sociodemográficos das (os) Professoras (es)

Quadro 2: Dados sociodemográficos das (os) professoras (es) do Ensino Fundamental I e II participantes

| Dados Sociodemográficos | Professoras (es) Ensino Fundamental I N = 16 | Professoras(es) Ensino Fundamental II N = 16 |
|---------------------------------|---|---|
| Média de Idade | 40 anos | 41 anos |
| Sexo | Feminino:15 Masculino: 01 | Feminino: 12 Masculino: 04 |
| Instituição de Formação | Pública:11 Privada: 06 | Pública: 08 Privada: 08 |
| Ano de Formação | Antes dos anos 2000: 04 Depois dos anos 2000: 12 | Antes dos anos 2000: 05 Depois dos anos 2000: 11 |
| Área de Formação | Pedagogia: 12 Pedagógico/Magistério: 02/03 Biologia: 01 Marketing: 01 Letras Português: 01 | Língua Portuguesa:06 História:04 Língua Inglesa: 03 Matemática:03 Geografia: 02 |
| Tempo de Atuação na área | Até 10 anos: 06 De 10 a 20 anos: 04 De 20 a 30 anos:04 Acima de 30 anos: 02 (Média = 18 anos) | Até 10 anos: 03 De 10 a 20 anos: 10 De 20 a 30 anos:02 Acima de 30 anos: 01 (Média = 17 anos) |
| Pós-graduação | Mestrado: 03 Especialização: 07 Não possui: 06 | Mestrado: 01 Especialização:12 Não possui: 03 |
| Área de Pós-graduação | Educação Infantil Gestão Escolar Psicopedagogia clínica e Institucional Supervisão e orientação Escolar Educação Inclusiva Educação Popular Novas tecnologias na educação Linguística e ensino | Literatura em ensino Direito administrativo e serviço público Ciências das religiões Matemática Redação, oratória e língua portuguesa Psicopedagogia clínica e Institucional Língua portuguesa Educação matemática Educação e Direitos Humanos Gramática e Literatura História do Brasil e da Paraíba |

| Ano de Admissão na Rede Municipal | De 1988 a 2015 | De 1993 a 2018 |
|---|---|---|
| Tipo de Vínculo Institucional | Efetivo: 11 Prestador de Serviço: 05 | Efetivo: 05 Prestador de Serviço: 11 |
| Trabalha em outra escola da Rede Municipal | Sim: 03 Não: 13 | Sim: 06 Não: 10 |
| Exerce outra atividade laboral | Sim: 0 Não: 16 | Sim: 04 Não: 12 |
| Trabalha em outra Instituição de Ensino (pública/privada) | Sim: 08 Não: 08 Pública: 07 Privada: 01 | Sim: 09 Não: 07 Pública: 07 Privada: 02 |
| Função exercida na outra Instituição de Ensino (pública/privada) | Professor substituto em turmas de matemática, letras e Pedagogia Formador de professores públicos estaduais Professor de atendimento clínico-comorbidade (PRONATEC) Professor de Reforço Escolar Professor ensino fundamental I | Professor do Ensino Médio (História, Português) Professor de Inglês Professor da EJA Professor Tutor de EAD em Matemática Correção de Redação Professor de Matemática Financeira Professor ensino médio Normal (Magistério) |

Conforme o quadro 2 acima apresentado, das(os) dezesseis professoras(es) do Ensino Fundamental I entrevistadas(os), quinze são do sexo feminino e um do sexo masculino com uma média de quarenta anos de idade (D.P.=7,20). Dessa forma, as professoras entrevistadas constituem uma amostra majoritariamente feminina assim como o grupo das psicólogas participantes desta pesquisa. De acordo com Schuch (2016), escolher as profissões do magistério e atuação docente está associado historicamente ao gênero feminino. Desse modo, assim como o grupo das(os) psicólogas(os) será adotado o termo professoras(es).

No tocante ao nível instrucional, doze profissionais possuem ensino superior completo e cinco o curso Pedagógico/Magistério, sendo onze destas(es), formadas(os) em instituições públicas de ensino e seis em instituições privadas. Doze professoras(es)

formaram-se depois dos anos 2000, e quatro antes deste período. Os cursos de formação destas(es) docentes são Pedagogia (n=12), Pedagógico/magistério (n=02/03), Biologia (n=01), Letras português (n=01) e Marketing (n=01). Dentre estas profissionais, três possuem Mestrado, sete possuem curso de Especialização e seis não possuem curso de Pós-graduação. As áreas destes cursos são Educação Infantil (n=01), Gestão Escolar (n=01), Psicopedagogia clínica e Institucional (n=04), Supervisão e Orientação escolar (n=03), Educação inclusiva (n=01), Educação popular (n=01), Novas tecnologias na educação (n= 01), Linguística e ensino (n=01).

O tempo de atuação docente deste grupo de profissionais é uma média de 18 anos. Seis professoras(es) possuem até 10 anos de atuação, quatro possuem de 10 a 20 anos de prática docente, quatro de 20 a 30 anos e duas(ois) possuem acima de 30 anos de atividade docente.

O ano de admissão na rede municipal de ensino variou do ano de 1988 a 2015. Onze professoras(es) possuem vínculo institucional efetivo, enquanto cinco são prestadoras(es) de serviço. Três professoras(es) trabalham como membros do corpo docente em outra escola da rede de ensino do município de João Pessoa.

Metade das entrevistadas(os) deste grupo de professoras(es) do ensino fundamental I trabalham em outra instituição de ensino, sendo sete em instituições públicas e uma em instituição privada. As funções exercidas pelas(os) docentes nestas instituições são Professor substituto em turmas de matemática, letras e pedagogia, Formador de professores públicos estaduais, Professor de atendimento clínico-comorbidade (PRONATEC), Professor de reforço escolar, Professor de ensino fundamental I.

Conforme quadro 2 acima apresentado, das(os) dezesseis professoras(es) do Ensino Fundamental II, doze são do sexo feminino e quatro do sexo masculino com uma

média de idade de quarenta e um anos (D.P=8,45). Todas(os) as(os) professoras(es) deste grupo possuem ensino superior completo, oito sendo realizados em instituições públicas de ensino e oito em instituições privadas. Onze destas(es) professoras(es) concluíram a graduação depois dos anos 2000, enquanto cinco concluíram em anos anteriores a este período.

As(os) professoras(es) do ensino fundamental II entrevistadas(os) lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa (n=06), História (n=04), Língua inglesa (n=03), Matemática (n=03), Geografia (n=02). Para além do exposto no quadro acima referido, três professoras(es) possuem uma segunda graduação em áreas como Pedagogia (n=01), Bacharelado em Direito (n=01) e Bacharelado em Serviço Social (n=01).

No referente a cursos de Pós-graduação, uma participante possui Mestrado, doze participantes fizeram Especialização e três não fizeram curso de Pós-graduação. As áreas dos cursos de pós-graduação são Literatura em ensino, Direito administrativo e serviço público, Ciências das religiões, Matemática, Redação, oratória e língua portuguesa, Psicopedagogia clínica e Institucional, Língua portuguesa, Educação matemática, Educação e Direitos Humanos, Gramática e literatura, História do Brasil e da Paraíba.

Estas(es) professoras(es) possuem uma média de 17 anos de prática pedagógica, sendo três profissionais com até 10 anos de atuação, dez professoras(es) possuindo de 10 a 20 anos de prática profissional, dois de 20 a 30 anos de prática pedagógica e um com mais de 30 anos de trabalho docente. O ano de admissão na rede municipal foi do ano de 1993 a 2018, sendo onze professoras(es) prestadoras(es) de serviço e cinco com vínculo institucional efetivo. Seis professoras(es) deste grupo trabalham em outra instituição de ensino da rede municipal de João Pessoa também como membros do corpo docente.

Nove professoras(es) atuam em outras instituições de ensino, sendo sete em instituições públicas e dois em instituições privadas. As funções exercidas por estes

profissionais são Professor do Ensino Médio nas disciplinas de História (n=01) e Português (n=01), Professor de Inglês (n=01), Professor de matemática na Educação de Jovens e Adultos (n=01), Professor tutor de EAD em matemática (n=01), Correção de Redação (n=01), Professor de matemática financeira (n=01) e Professor do ensino médio Normal (Magistério) (n=01) e Professor de geografia (n=01). Quatro professoras(es) exercem uma atividade laboral distinta da docência como Advocacia (n=01), Confeitaria (n=01), Artesanato (n=01) e Secretaria de Desenvolvimento Humano do Estado da Paraíba (n=01).

Discute-se que das(os) trinta e duas(ois) docentes entrevistadas(os), dezessete trabalham ou em outra instituição de ensino ou em outras atividades que não se relacionam ao trabalho docente. Estas informações podem estar relacionadas aos dados analisados por Hirata, Oliveira e Mereb (2019) sobre os salários dos professores da educação pública brasileira a partir dos dados da PNAD contínua entre os anos de 2003 e 2017. Conforme os dados da PNAD contínua, apresentados por estes autores, entre 2005 e 2017 o salário-hora de professores foi inferior ao de outros profissionais de dez ocupações com maior número de pessoas empregadas com nível superior.

Os mesmos autores demonstram ainda, a partir dos dados da PNAD contínua de 2017, que a média do salário por hora recebido pelos docentes no Brasil (redes públicas e privadas) fica acima apenas de categorias profissionais como escriturários, balconistas, vendedores e comerciantes. Demais profissões como contador, enfermeiro, professores de educação superior, analista de sistemas, advogados e dirigentes de administração possuem um salário-hora maior do que o dos professores da educação básica.

Desse modo, o fato das(os) docentes participantes possuírem outros vínculos empregatícios ou terem atividades laborais distintas da prática pedagógica, pode estar

relacionado aos dados nacionais acima apresentados acerca da remuneração docente no Brasil.

5.3 - RESULTADOS DAS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM PSICÓLOGAS (OS) ESCOLARES

Para conhecer a compreensão das(os) psicólogas(os) acerca de quais ações podem ser realizadas pela(o) profissional de psicologia escolar, foi perguntado: *“Na sua compreensão, quais as ações podem ser realizadas pelo psicólogo(a) escolar?”*. As respostas à questão acima referida foram organizadas nas seguintes categorias: **ações com professores e instituição de ensino** (n=53); **ações com os estudantes** (n=09); e **ações com familiares** (n=03).

Destaca-se das falas das profissionais participantes uma maior menção às **ações com professores e instituição de ensino**, a saber: intervir com professoras(es) (n=08); utilizar estratégias metodológicas (palestras, rodas de conversa, mediação de conflitos, oficinas e grupo operativo) (n=07); trabalhar relações humanas/mediar relações (n=06); trabalhar com projetos pedagógicos (n=05); realizar muitas ações (n=05); trabalhar em equipe multidisciplinar (n=04); realizar trabalho preventivo (n=04); realizar escuta (n=03); orientar (n=03); participar de reuniões (n=03); conversar (n=02); e outras ações (n=03). As outras ações foram referidas com menções únicas, como: elaborar o plano de ação anual das atividades da escola; divulgar o trabalho da(o) psicóloga(o) na escola; e observar o contexto escolar.

Dentre as **ações com estudantes**, as(os) psicólogas(os) escolares mencionaram encaminhar (n=05) estudantes para serviços extraescolares por motivos como: problemas emocionais dos alunos ou por problemas de aprendizagem; acompanhar casos de alunos

(n=03), sem especificar de que forma é realizado o mesmo; e ter conversa informal (n=01).

Já no que se refere às **ações com familiares** mencionou-se: mediar junto às famílias (n=02); e participar nas reuniões de pais (n=01).

Para conhecer as ações da(o) profissional de psicologia escolar junto a docentes no processo de ensino e aprendizagem, foi perguntado às participantes: “*Há situações nas quais o psicólogo escolar pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem? De que forma?*”. Em resposta à primeira indagação, treze participantes responderam afirmativamente, uma respondeu negativamente e três não responderam a primeira pergunta. Sobre a forma como a(o) psicóloga(o) pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, as respostas das(os) participantes consistiram no relato das ações que realizam e foram agrupadas nas seguintes categorias: **atuação com professores e instituição de ensino** (n=23); **atuação com estudantes** (n=18); e **atuação com familiares** (n=05). Assim como na primeira pergunta, nas respostas à pergunta sobre as formas da(o) psicóloga(o) auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, também percebeu-se maior menção a formas de **atuação com professores e instituição de ensino**, em seguida a formas de **atuação com estudantes**, e por último, menções a **atuação com familiares**.

Na categoria de análise **atuação da(o) psicóloga(o) com professores e instituição de ensino** as(os) participantes mencionaram ações como: participar nas reuniões escolares (n=05), tanto departamentais quanto de planejamento pedagógico; orientar (n=02); auxiliar (n=02); saber qual a concepção de aprendizagem e desenvolvimento (n=02); várias formas (n=02); e outras ações (n=10).

Como menções únicas, na subcategoria outras ações, as participantes da pesquisa afirmaram: proporcionar reflexão sobre a prática; dar assessoria ao professor; realizar

avaliação psicológica; otimizar o processo de ensino-aprendizagem; realizar observações; conquistar o professor; trabalhar relações; estar em sala de aula; ouvir o professor; contribuir na formação de professores; e trabalhar com projetos pedagógicos.

Na categoria **atuação com estudantes** houve menções a: identificar e encaminhar (n=08); realizar conversas (n=03); buscar formas de o aluno aprender melhor o conteúdo (n=02); realizar atendimentos (n=02); outras formas (n=03). Na subcategoria outras formas houve menção única a: compreender o nível de desenvolvimento da criança; compreender o contexto do aluno; e trabalhar questões comportamentais dos alunos.

Na categoria de análise **atuação com familiares**, as participantes afirmaram conversar com a família (n=04) e uma dessas participantes afirmou realizar visita domiciliar quando necessário.

Na subcategoria intervir com professoras (es), foram referidas alocações como “Apoio”, “conquista do professor”, “parceria com o professor”, “atividades em parceria com os professores”, “trabalho em conjunto com professores”. Segue um exemplo de fala a respeito dessas intervenções:

“[...] as atividades em parceria com os professores, aquilo que ele tá trabalhando em sala, o quê que a psicologia pode utilizar? E aí a gente vai pensando aqueles processos psicológicos superiores né? da memória, dessa imaginação, da criatividade [...]” (PS15).

Autoras da psicologia escolar contemporânea de base crítica (Neves, 2011; Marinho-Araujo, 2015; Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo, 2019), consideram as(os) docentes como mediadoras(es) da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, sendo portanto, fundamental estabelecer parceria e relações com estes profissionais. De acordo com as autoras esta parceria, cria a possibilidade destas(es) docentes desenvolverem

competências na elaboração de estratégias pedagógicas, que conduzam para uma cultura de sucesso escolar.

Estes momentos de intervenções com o corpo docente também foram relatados pelas (os) profissionais nas menções a: participar nas reuniões escolares; auxiliar; saber qual a concepção de aprendizagem e desenvolvimento; proporcionar reflexão sobre a prática; conquistar o professor; trabalhar relações; contribuir na formação de professores.

Discursos que exemplificam estes aspectos são: “[...] *Nós trazemos textos, trabalhamos com eles nas reuniões de departamento né [...]*” (PS3); “[...] *saber essa visão dele, essa concepção de desenvolvimento, de aprendizagem, o quê que ele pensa nessa rotina da sala, dessa dinâmica da sala e aí a gente poder auxiliar nisso aí.[...]*” (PS15); e “[...] *levando o professor também muitas vezes a refletir sobre sua prática né?[...]*” (PS10).

Os exemplos de ações mencionadas acima pelas(os) psicólogas(os) coadunam com as ações referidas por Marinho-Araujo (2014; 2015) relativas a duas dimensões de atuação por ela defendidas como a *assessoria ao trabalho coletivo*, bem como o *acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem*. Nestas dimensões é possível que a(o) psicóloga(o) realize reuniões com o corpo docente, estabelecendo parcerias, bem como proporcionando reflexões e transformação das concepções acerca da aprendizagem e do desenvolvimento.

Já quando afirmaram realizar orientação à(aos) professoras(es), quatro psicólogas(os) relataram orientar, mas sem especificar de que maneira essa orientação ocorre, como no discurso: “[...] *embora a gente não faça clínica, a gente pode fazer [...]* *uma orientação né [...]*” (PS4). Apenas uma referiu-se à orientação realizada com base em estudos científicos, como demonstra a fala a seguir: “[...] *orientando o professor, sugerindo às vezes, melhores estratégias em determinados momentos [...]* *A gente orienta pra esse tipo de coisa, demonstra através de alguma abordagem teórica de estudos*

científicos sobre o perfil de atenção naquela fase e ajuda o professor muitas vezes a propor uma atividade, a mesma atividade de várias formas pra que atenda a perspectiva de todo mundo. [...]” (PS3).

Sete participantes afirmaram utilizar estratégias metodológicas a exemplo de palestras, oficinas, rodas de conversa, mediação de conflitos, grupo operativo. A este respeito Guzzo et al (2019) e Marinho-Araujo (2015) referem ser possível a utilização de diversos recursos ou procedimentos nos momentos formativos e de assessoria a docentes, como por exemplo oficinas, questionários, grupos focais, textos previamente indicados para leitura, rodas de conversa e materiais elaborados a partir das demandas contextuais trazidas pelas(os) professoras(es). Sinaliza-se que a utilização de qualquer estratégia ou recurso deve se dar a partir de um planejamento intencional das intervenções por parte da(o) psicóloga(o), conforme aponta Souza (2016).

Na esteira dessas discussões, destaca-se a fala de uma das(os) participantes, quando menciona ações realizadas por ela utilizando os termos acima mencionados com base na literatura da área, como a fala demonstra

“[...] nessa assessoria ao professor né, por exemplo, a gente pode nessa escuta dessas demandas, pegando os casos concretos, nessa linha preventiva é...na demanda com os professores, a gente poder conversar nos traz essa questão da didática dos alunos aprenderem, desse comportamento na sala, que interfere na aprendizagem [...] aí o que é que a psicologia nesse conceito de desenvolvimento, como é que elas se desenvolvem, como é que elas aprendem e a gente poder trabalhar com o professor [...]” (PS15)

Na fala acima nota-se a integração das ações efetivadas pela(o) profissional, pois a assessoria engloba uma série de intervenções, a exemplo da escuta das demandas e a promoção de reflexões conjuntas com as(os) docentes.

Também foi mencionado trabalhar relações humanas/mediar relações (n=06), contudo, três psicólogas(os) afirmaram que o foco de trabalho é mediar relações entre professores, alunos e família, não se referindo aos demais atores escolares, como na seguinte fala: “[...] *é...fazendo a mediação entre professores, alunos e família esse é nosso tripé né. A gente sempre considera como o nosso tripé, o nosso foco, família né, os alunos, a mediação entre alunos e professores né [...]*” (PS9). Uma profissional mencionou trabalhar a relação professor-aluno, como na fala: “[...] *a questão da afetividade, relação professor e aluno [...]*” (PS6). Dois profissionais afirmaram que a mediação das relações no espaço escolar se dá com todos componentes da instituição, não apenas docentes, estudantes e familiares. A “unidade de registro” a seguir exemplifica este aspecto:

“[...] a gente pode trabalhar toda a comunidade escolar né? a gente vai desde o porteiro, os professores, o pessoal daqui de apoio e aí eu posso trabalhar é...com a mediação das relações, trabalhar esse empoderamento dos professores, trabalhar com os funcionários, com os alunos [...]a gente pode ser esse mediarticulador dessas relações né? da direção com os professores [...]”. (PS15)

A fala acima remete à defesa de Souza et al (2014) e Souza (2016) sobre a ênfase do trabalho da(o) psicóloga(o) dentro do espaço escolar ser a de mediadora das relações interpessoais, o que propicia a ressignificação da consciência dos que compõem a escola. Além disso, pontua-se também a partir da fala de (PS15) acima mencionada, a descrição de uma atuação de caráter institucional, defendida por Marinho-Araujo (2014; 2015), uma vez que a(o) profissional cita a escuta das *vozes institucionais*, com uma visão ampliada para os diversos atores que compõem a escola.

Das(os) dezessete psicólogas(os), quatro mencionaram realizar trabalho preventivo. A este respeito uma das(os) participantes da pesquisa mencionou que este

tipo de atuação se diferencia de uma atuação clínica, porém não especificou em que consiste essa diferença, como no seguinte trecho de fala: “[...] *o que diz da nossa atuação na escola o trabalho do psicólogo ele é mais preventivo, ele não é um trabalho, diferentemente da clínica[...]*” (PS14). Sinaliza-se que destas quatro, apenas uma participante descreveu em que consiste este tipo de atuação, como exemplificado a seguir:

“É...aí eu penso naquela perspectiva né? [...] a perspectiva institucional e preventiva né, começando por aí e a gente pode trabalhar toda a comunidade escolar né? [...] Eu posso...a questão do mapeamento institucional, conhecer a escola como um todo, fazer as análises dos documentos, é...das fichas dos alunos, desse histórico escolar né? [...] pra gente poder compreender esses processos de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento. [...]” (PS15).

A fala supracitada refere-se à perspectiva institucional e preventiva de atuação, elaborada por Marinho-Araujo (2014; 2015), composta por quatro dimensões de atuação, (*Escuta Psicológica, Mapeamento Institucional, Assessoria ao Trabalho Coletivo e Acompanhamento ao Processo de Ensino e Aprendizagem*) e que se caracteriza por ações participativas, sistemáticas e construídas com o coletivo institucional. A fala acima se refere ao *Mapeamento Institucional*, em que são feitas análises do contexto escolar, dos documentos da escola, de professores, de estudantes e demais funcionários, bem como observações do cotidiano escolar.

Ainda a respeito de ações presentes na proposta de Marinho-Araujo (2015), destaca-se o discurso a seguir, que se alinha a esta perspectiva de atuação, como:

“[...] e aí tem a questão dessa avaliação psicológica também e é...que é um processo que a gente vai aprendendo né [...] nessa avaliação psicológica quando eu observo esse aluno nos diferentes momentos, como é que ele se comporta,

quando faço a análise dos documentos, quando eu assessoro esse professor, no sentido de dar subsídio da psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem, a gente pode ir procurando caminhos né? Essa escuta, que demanda é essa?, essa demanda é da criança?, é da família?, é do professor? Então, nesse sentido”.
(PS15)

Percebe-se que a(o) participante relata a realização da avaliação psicológica desvinculada da testagem psicológica. Nas décadas de 1960 e 1970 os testes psicológicos eram irrestritamente utilizados numa atuação predominantemente pautada no modelo médico-clínico, conforme aponta Antunes (2008; 2012). Já autoras como Fleith (2016) afirmam que avaliação psicológica além de ser uma atribuição própria do psicólogo, não deve ser entendida como a mesma coisa que testagem psicológica. Na fala de (PS15) há uma atitude investigativa acerca da demanda, observação das questões escolares, bem como a análise documental e assessoria a(ao) docente. Esta forma de atuar sugere um compromisso ético com o fazer psicológico na escola e a busca por uma análise ampliada das questões escolares que são multideterminadas. Ainda segundo Fleith (2016), a avaliação psicológica no ambiente escolar consiste no mapeamento das características tanto do indivíduo quanto do ambiente escolar, e tem como objetivo identificar habilidades cognitivas, acadêmicas, especificidades do ambiente social e emocional, as formas de aprendizagem, as potencialidades e limitações, auxiliando os profissionais da escola na melhoria do trabalho de sala de aula, que favoreça o desenvolvimento das potencialidades do aluno e torne sua aprendizagem significativa.

É importante destacar que esta profissional foi a única que mencionou participar de formação continuada em serviço. Outra menção da mesma participante se referiu a realizar observações, como no trecho: “[...] a gente precisa também dessa observação, da observação dinâmica do professor e observar os alunos [...]” (PS15).

Em contraponto a este relato, um(a) psicólogo(a) mencionou a observação da seguinte maneira: “[...] então o psicólogo tem esse lado primeiro de observar [...] cada vez que eu estou no corredor, ou estou na hora do recreio, do pátio, ou em qualquer lugar que tenha aluno eu estou sempre observando, estou trabalhando. Então a nossa observação ela é contínua tá certo [...]” (PS11). Nesta fala entende-se que o foco de observação da(o) profissional está na figura do aluno, contrapondo-se a pesquisas da área, as quais defendem uma observação mais ampla, sistêmica e, portanto, de todo coletivo institucional (Souza et al, 2014; Marinho-Araujo, 2015).

Houve uma menção a otimizar o processo de ensino-aprendizagem e uma menção à necessidade da(o) psicóloga(o) divulgar seu trabalho na escola. As falas a seguir demonstram estes aspectos, respectivamente: “[...] o papel do psicólogo na escola é utilizar os conhecimentos da psicologia para otimizar esse processo de ensino-aprendizagem [...]” (PS4); e “[...] muito importante, a divulgação do trabalho do psicólogo na escola, qual é a sua abordagem, a sua visão de educação, quais são os focos do seu trabalho [...]” (PS3).

A fala de (PS4), embora não especifique de que maneira realiza, aponta a importância de uma prática embasada nas teorias psicológicas e a distinção entre o fazer docente e o fazer psicológico. Vigotski (1926/2010) advoga que o professor é aquele que direciona o processo de ensino e aprendizagem, organizando o meio social educativo da sua interação com os estudantes. Para este autor o processo educacional se dá pela mediação das relações. No campo da Psicologia escolar, Souza (2016) pontua, que a(o) psicóloga(o) pode atuar como um(a) mediador(a) neste processo, apreendendo os sentidos e significados subjacentes a estas relações para promover reflexão nos atores escolares.

Em relação à fala de (PS3) anteriormente referida acerca da divulgação do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar junto a professoras(es), mesmo apenas uma

psicóloga(o) tendo mencionado este aspecto, ressalta-se a importância deste tipo de ação dentro do espaço escolar. Este resultado coaduna com a defesa de Braz Aquino et al (2015), sobre a relevância desta(e) profissional socializar com o coletivo escolar quais são os ganhos que a atuação junto ao professor pode oferecer, esclarecendo em que situações este trabalho conjunto pode ser efetivado.

Sinaliza-se que as ações como trabalhar com projetos pedagógicos, trabalhar em equipe multidisciplinar e elaborar o plano anual de trabalho da escola, se constituem intervenções típicas do contexto local, tendo em vista que a secretaria de educação municipal conta com equipes multidisciplinares em seu quadro de funcionárias(os) efetivas(os) a partir da Lei Orgânica nº 7.846 em 04 de Agosto de 1995.

Além disso, é exigido destas equipes e professoras(es), que atuem a partir de projetos pedagógicos tanto os que são oriundos da própria secretaria de educação municipal quanto os que são elaborados pelas(os) profissionais da escola de acordo com cada contexto. Também é cobrado das(os) especialistas a elaboração do plano de trabalho anual, como mencionado por uma psicóloga(o), cujo formato é estabelecido pela secretaria.

Este plano de trabalho faz parte de um dos critérios de avaliação da equipe escolar ao final do ano letivo, no que se refere às ações das(os) profissionais da referida equipe. A avaliação é feita por profissionais da secretaria e a depender desta nota, todas(os) profissionais da escola recebem um incentivo financeiro proporcional à nota recebida. A este respeito aponta-se as falas: “[...] entrar é...nos projetos que a escola planeja pro ano e alguns determinados pela secretaria [...]” (PS12); e “[...] como temos uma equipe, e o trabalho em equipe. Temos a equipe completa aqui, somos psicólogo, supervisor, orientador, é...e trabalhamos em equipe né.[...]” (PS3). As falas não exemplificam as

ações da(o) psicóloga(o) nestes projetos pedagógicos, bem como nas ações que são realizadas em equipe multidisciplinar.

Apesar disso, trabalhar com projetos pedagógicos e realizar trabalho em equipe multidisciplinar também foi uma ação encontrada no estudo de Braz Aquino et al (2015). As autoras referem que realizar projetos propicia aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades, que se constitui como uma das funções sociais do âmbito escolar. Além disso, as autoras pontuam que o trabalho em equipes é caracterizado por Martinez (2010) como uma forma de atuação emergente em Psicologia Escolar.

Das(os) dezessete entrevistadas(os), três referiram-se à realização de escuta, a exemplo das falas: “[...] *embora a gente não faça clínica, a gente pode fazer uma escuta [...]*” (PS4); “[...] *Agora tem sim aqueles momentos de escuta né? [...]*” (PS13). Por meio da escuta psicológica junto a(ao) professora(or), autoras como Neves (2011) e Marinho-Araujo (2014; 2015), colocam que é possível compreender as especificidades de cada demanda, investigando e refletindo acerca das mesmas. Além disso, Neves (2011) ainda coloca que a partir da escuta é possível conhecer o trabalho realizado pela(o) docente, estabelecer vínculo com a(o) mesma(o) na construção de parceria e saber quais ações a(o) professora(or) já realizou em relação à queixa apresentada.

De maneira única foi mencionado a ação de estar em sala de aula, como no discurso: “[...] *O psicólogo ele sendo atuante, ele entrando em sala de aula, também, não só ficar nessa salinha aqui, nesse mundo aqui fechado dentro de uma sala né, só aqui, mas ele tem que tá dentro das salas de aula [...]*” (PS6). Contudo, esta fala não esclarece de que forma a(o) profissional atua na sala de aula, quais são seus objetivos neste espaço, que são pontos fundamentais para a efetivação de ações deste tipo.

Marinho-Araujo e Almeida (2010) referem que para realização de observações em sala de aula é necessário: estabelecer uma relação de confiança com a(o) professora(or),

buscando conhecer suas características pessoais, sua maneira de trabalhar no coletivo, sua forma de se relacionar com os colegas de trabalho; conhecer os planejamentos de aula da(o) docente, compreendendo a metodologia utilizada em cada assunto ministrado, observando se há criatividade nas atividades propostas; observação do espaço físico da sala; e a dinâmica da sala de aula, entre outros aspectos.

Tanto na primeira questão da entrevista quanto na segunda as(os) psicólogas referiram-se a ações realizadas com estudantes. As subcategorias encaminhar (n=05) e identificar e encaminhar (n=08) englobam menções a problemas e posterior encaminhamento para serviços extraescolares. Sobre isso, o seguinte trecho de fala expressa:

“ [...] Encaminhamentos né, quando é identificado alguma demanda escolar que aqui a gente não tem suporte pra resolver essa demanda, então a gente faz diversos encaminhamentos pra alunos com déficit de atenção, com hiperatividade, é...alunos que precisam realmente ter laudos investigados [...]”
(PS7).

Realizar encaminhamento pode ser uma ação da(o) psicóloga(o) escolar, no entanto, esta ação só deve ocorrer caso a(o) profissional de psicologia junto ao coletivo escolar tenha avaliado a demanda de maneira crítica e ampliada, bem como efetivado intervenções no âmbito escolar antes do encaminhamento ser feito. De acordo com Mezzalira et al (2019), atuar com a rede de serviços intersetorial do município é de grande importância, tendo em vista casos de violação de direitos. Porém, questionam-se quais demandas estão sendo encaminhadas para estes serviços, refletindo sobre suas soluções no espaço escolar ou fora dele.

Discursos relativos a acompanhar casos de alunos foram mencionados na primeira questão, enquanto na segunda questão as(os) profissionais de psicologia relataram realizar atendimento e trabalhar questões comportamentais para avaliar os estudantes e identificar patologias ou questões comportamentais. Três psicólogas(o) afirmaram acompanhar casos de alunos, justificando esta ação pelo fato de não realizar trabalho clínico na escola. O acompanhamento também foi associado a atendimento individual para identificação de problemas, como na fala: “[...] esse acompanhamento, tem várias atividades que podem ser feitas né? os atendimentos individuais, não como psicoterapia, mas pra avaliação né? pra percepção de dificuldades[...]” (PS17).

Conforme Marinho-Araujo (2015), na dimensão *Acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem*, a ênfase da(o) psicóloga(o) deve ser analisar e intervir na relação professor, aluno e objeto de conhecimento, ao invés de restringir-se a avaliar o aluno. Para esta autora, uma das possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) nesse acompanhamento é a “construção de alternativas teórico-metodológicas de ensino e de avaliação com o foco na construção de competências dos alunos” (p.157), o que se contrapõe a identificação de problemas nos alunos. Apenas uma profissional afirmou fazer estudo do caso e sugerir atividades ao professor que estejam adequadas a cada aluno, como na fala a seguir:

“[...] temos também o trabalho específico com alguns alunos acompanhando alguns alunos [...] porque a escola não é clínica, ela não é exatamente, não tem essa possibilidade de fazer esse atendimento [...] E em algumas crianças a gente acompanha por meio deles (professores) [...] vê com elas que tipo de proposta, de atividades podem ser melhor naquele período. [...]” (PS3).

Ainda sobre a fala acima, discute-se sobre a afirmação de na escola *não haver a possibilidade do atendimento clínico*. Em sua pesquisa, Viana (2016), relata que as(os)

psicólogas(os) estão convencidas(os) de que o fazer clínico no espaço escolar não é adequado para responder as demandas nele existentes, contudo, há um entendimento superficial por parte das(os) profissionais sobre as possibilidades de atuação dentro da escola. Esta falta de conhecimento sobre as possibilidades de intervenção na escola pode ter como consequência práticas não coerentes com espaços de educação e que não atendam às demandas escolares, configurando um entrave na promoção do aprendizado e desenvolvimento dos atores da escola.

Na primeira questão um profissional afirmou realizar conversa informal com o aluno, enquanto que na segunda questão três afirmaram realizar conversas com aluno, e com aluno e professor. Ilustra essas categorias os seguintes recortes de fala: “[...] *chamar esse aluno pra tentar dar uma chacoalhada na conversa com ele pra que ele no próximo bimestre[...]*” (PS14); e “[...] *ai leva, tem aquela conversa, tenta sensibilizar tanto o professor como o aluno e eu acredito que isso a gente está contribuindo com a aprendizagem né. [...]*” (PS9).

As falas acima utilizam o termo de senso comum “*conversas*” para se referir à *escuta psicológica*. De acordo com pesquisas e estudiosas(os) contemporâneas(os) da psicologia escolar (Neves, 2011; Marinho-Araujo, 2014, 2015; Mezzalira et al, 2019; Souza et al, 2014; Cavalcante & Braz Aquino, 2019) a escuta psicológica consiste em uma ação específica da(o) psicóloga(o), desde que esta esteja pautada numa perspectiva preventiva e institucional de atuação.

Na fala de (PS9) anteriormente referida, houve referência à conversa com professor e aluno, mas ao utilizar o termo “*sensibilizar*” não esclarece qual objetivo desta ação. Para Marinho-Araujo (2015) a relação entre professor, aluno e objeto de conhecimento é o núcleo do processo de ensino e aprendizagem, e desse modo, cabe à(ao) psicóloga(o) intervir como mediadora(or) nessa relação.

Na segunda questão sobre as formas pelas quais a(o) psicóloga(o) pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem foi mencionada a ação: compreender o nível de desenvolvimento da criança, a exemplo do trecho de fala: “[...] Assim, a gente vê a questão do desenvolvimento da criança né e às vezes o que o professor ele tá trabalhando não condiz com o nível mental da criança ou nível de desenvolvimento né[...]” (PS2). Considerar e compreender a relação entre o ensino e o desenvolvimento do sujeito em idade escolar é algo fundamental para a prática pedagógica na perspectiva de Vigotski (2007, 2010). Assim, as intervenções pedagógicas devem ser coerentes com o nível de desenvolvimento do estudante para que a aprendizagem se efetive e promova desenvolvimento. Sobre isso, as *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica* (2013, 2019) colocam que a(o) psicóloga(o) pode intervir junto a(ao) professora(or) mediando a compreensão acerca de teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, contribuindo para que compreendam como a aprendizagem ocorre.

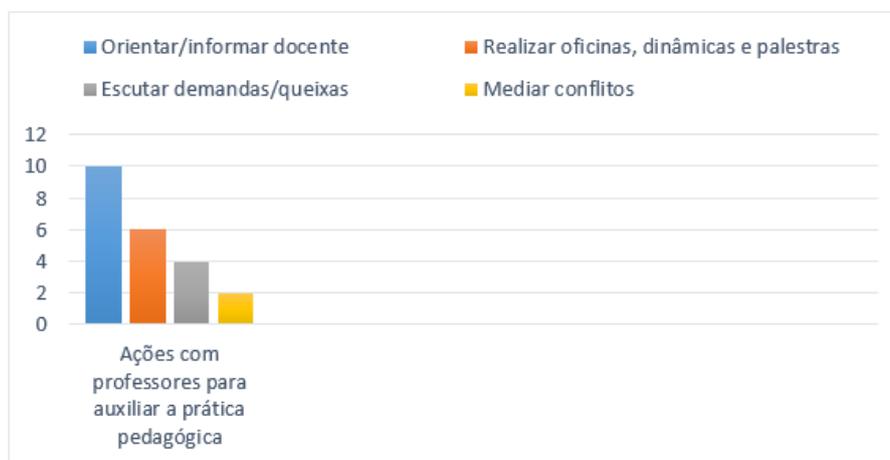
Tanto na primeira questão sobre as ações que a(o) psicóloga(o) escolar pode realizar quanto na segunda questão referente às formas pelas quais podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, houve menor menção a **ações com familiares**. As(os) psicólogas(os) referiram-se à ações como mediar junto às famílias, participar das reuniões de pais e conversar com a família. Os discursos a seguir expressam estes aspectos respectivamente: “[...] a gente trabalha sempre mediando com a família né, a gente sempre trabalha nesse foco [...]” (PS9); “[...] A gente trabalha também reunião de pais, reunião de pais [...]” (PS4); e “[...] chama a família para conversar, se for o caso, ir até a residência [...]” (PS5). Em relação a essas falas, recorre-se a Albuquerque (2017) a qual refere que a(o) psicóloga(o) pode ser um(a) mediador(a) entre a relação família e a escola, de maneira a efetivar ações, a exemplo da participação na reunião de pais, que

favoreçam o estreitamento dessa relação, mantendo a ênfase no processo de ensino e aprendizagem.

Quatro participantes do estudo referiram-se também a ações realizadas tanto com alunos quanto com familiares, citando ações como: aconselhar/atender alunos e familiares. Esse aconselhamento e atendimento ocorre devido às dificuldades de aprendizagem ou problemas emocionais relativos aos alunos e suas famílias. Exemplifica essa categoria os seguintes trechos de fala: “*Aconselhamento tanto aos pais quanto aos alunos*” (PS2) e “*Atendimento individual a aluno, a pais*” (PS4).

A menção a termos como “*Aconselhamento*” e “*Atendimento*” sugere uma forma de atuar semelhante à década de 1960, em que predominavam o modelo de atuação clínico. Tal modelo buscava culpabilizar o aluno, bem como sua família acerca das questões educacionais, eximindo a escola de sua responsabilidade neste processo e desconsiderando a multideterminação das questões escolares (Meira, 2003; Marinho-Araujo, 2010, 2015; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Oliveira & Dias, 2016; e Antunes, 2008).

Gráfico 1: Respostas de psicólogas(os) sobre as ações que as(os) mesmas(os) podem desenvolver junto às(aos) professoras(es) para auxiliar a prática pedagógica.



O Gráfico 1 demonstra as ações mencionadas pelas participantes, que foram organizadas nas categorias: **orientar/informar a(o) docente** (n=10) coletiva e individualmente; **realizar oficinas, dinâmicas e palestras** (n= 06) sobre diversos temas a exemplo de *Bullying escolar*, sexualidade e afetividade; **escutar demandas/queixas** (n=04), **mediar conflitos** (n=02); e **menções únicas** (n=02) como assembleia de classe, e conversa entre professor, psicólogo e família.

A categoria com maior número de menções, **orientar/informar a(o) docente**, abarcou ações realizadas em momentos individuais, de planejamento pedagógico, de reuniões departamentais e de conselhos de classe ou conselho escolar. Os trechos seguintes demonstram estes aspectos:

“[...] também tem o trabalho né de professor e psicólogo. Então sento com o professor, vejo qual é a dificuldade do aluno ou do trabalho, então a gente faz um trabalho em conjunto, então, passo, muitas vezes, a temática ao professor para como ele trabalhar em sala de aula [...]” (PS5); e *“[...] nos conselhos de classe, a gente tem muito esse contato com os professores, porque nos conselhos de classe, por exemplo, a gente pontua cada caso específico né? a gente pega o nome*

de cada aluno, as dificuldades que ele tem, o comportamento que ele apresenta, busca o contexto e aí a gente tenta dar esse respaldo individual né? focado, de forma singular pra aquele aluno ali [...] e aí trazendo as informações, a orientações, do quê que se trata pra que o professor ele atue com propriedade, entendendo qual é a necessidade do aluno.[...]” (PS16)

Como se verifica nas falas acima, apesar das(os) profissionais relatarem participar de momentos como o planejamento pedagógico e conselhos de classe que são espaços importantes para a(o) psicóloga(o) atuar, as ações relatadas mantém ênfase na suposta dificuldade do aluno e fracasso escolar, o que sugere uma explicação individualizante, que não responde à complexidade dos fenômenos educativos conforme Viana (2016), Barbosa (2012) e Lara (2013) apontam.

Importante destacar a fala de uma psicóloga que afirma utilizar de sua experiência clínica na escola nos momentos de planejamento com as(os) professoras (es), como demonstra a fala: *“[...] Primeiro, a gente tem um planejamento, se trabalha de uma forma geral a pessoa do professor como a gente vem trabalhando esse ano, utilizando um pouco a minha prática clínica né, é...a gente trabalha com eles.[...]”* (PS3). Embora tenha relatado uma ação em momento coletivo na escola, percebe-se a pouca clareza por parte da profissional em utilizar uma forma de trabalho clínico em um contexto que demanda ações coletivas. De acordo com Cavalcante e Braz Aquino (2019), práticas relacionais e preventivas tem maior força para transformar concepções e práticas dentro do espaço escolar, pois somente com intervenções junto a todo coletivo institucional é possível apreender os sentidos e significados subjacentes às práticas efetivadas dentro da escola e nelas intervir.

Ainda nesta categoria mencionou-se abordar conhecimentos sobre desenvolvimento humano para instrumentalizar as(os) professoras(es) em sua prática pedagógica, como demonstra a fala abaixo:

“Essa questão né, mostrar o desenvolvimento de cada faixa etária [...] aí a gente tenta assim com os professores mostrar outra maneira, mostrar o desenvolvimento...essa criança não consegue chegar aqui. [...] mostrar uma maneira de ter um aprendizado melhor, pro aluno conseguir ter êxitos melhores [...]” (PS2).

A este respeito, Vigotski (2018) sinaliza a importância de estudar aspectos relativos ao nível de aprendizagem do sujeito e de seu desenvolvimento, para então conseguir por meio das atividades práticas, atuar no que o autor designou *zona de desenvolvimento proximal*, promovendo assim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo. Outro aspecto que se destaca em uma das falas das psicólogas é propiciar reflexão nas(os) professoras(es) acerca das questões cotidianas com as quais elas(es) lidam, a exemplo das estratégias metodológicas que utilizam, quais destas podem promover desenvolvimento em detrimento de outras e a dinâmica de sala de aula, conforme é expresso no discurso a seguir:

“[...] Eu posso auxiliar o professor a pensar é... de ver a dinâmica da sala de aula, a rotina, quais são é...essa organização do meu conteúdo? O que eu posso criar de estratégias para que eu possa desenvolver, por exemplo, a memória sabe?, essa percepção, a concentração, quais são as características do meu aluno, daquela sala, porque cada sala tem uma característica, tem salas que são mais agitadas, então eu tenho que pensar nessas atividades que eu possa trazer a atenção desses meninos e aí muitas vezes a gente vê a questão da mediação estética que ela ajuda nesse processo, então nos planejamentos faz isso. [...] a

gente tem um momento, individuais com os professores, que eles trazem as demandas deles e aí essa questão da aprendizagem ou do comportamento e a gente junto vai pensar como é que a gente pode realizar.[...]” (PS15)

Nesta fala percebe-se o envolvimento da profissional em desenvolver um trabalho de parceria com o professor. De acordo com Gomes e Souza (2015), esta parceria pode propiciar o desenvolvimento de estratégias interventivas que deem suporte a(ao) docente no manejo dos desafios que surgem na prática e dos diversos aspectos que se fazem presentes no cotidiano da escola.

Destaca-se também a reflexão acerca da maneira que o conteúdo pode ser trabalhado, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Além disso, a fala de (PS15), lança um olhar ampliado para aspectos do meio escolar a exemplo do perfil das turmas e dos alunos visando propiciar o desenvolvimento dos sujeitos. Vigotski (2018) defende a importância de o *meio* ser considerado *fonte de desenvolvimento* das funções especificamente humanas. Desse modo, o espaço escolar pode ser um meio favorecedor do desenvolvimento humano, pois pelas mediações entre os sujeitos no espaço escolar é que a aprendizagem ocorre e conseqüentemente geram desenvolvimento.

É também referido pela participante o termo *mediação estética* como uma forma de sugestão para atividades do professor com os alunos. A *mediação estética*, de acordo com Souza (2016) e Andrada et al. (2018), se dá pela utilização de ‘materialidades mediadoras’ que são expressões artísticas como por exemplo, desenho, cinema, músicas, teatro, dança, literatura, grafite. Assim, propicia a reflexão e reelaboração sobre os sentidos e significados presentes no contexto, pois de acordo com Vigotski, em contato com a arte é possível ampliar a consciência e conseqüentemente reorganizar nossas ações (Souza, Petroni & Dugnani, 2011).

Ações como realizar **dinâmicas, oficinas e palestras** também foram mencionadas no trabalho junto às(aos) docentes para auxiliar a prática pedagógica. Uma profissional mencionou realizar assembleia de classe junto a alunos e professor(a), discutindo as queixas em sala de aula e chegando a uma solução conjunta. Refere-se novamente que autoras da psicologia escolar de base crítica relatam em suas pesquisas a utilização destes procedimentos nas intervenções junto a professoras(es), desde que estejam definidas as intenções e objetivos de cada proposta (Guzzo et al, 2019; Marinho-Araujo, 2014; Souza, 2016). Já a assembleia de classe é adotada na intervenção psicossocial efetivada por Guzzo et al (2019), sendo defendido pelas autoras como um espaço que favorece a solução de problemas já existentes na escola quanto na prevenção, uma vez que as decisões coletivas tendem a contemplar a maioria dos sujeitos com decisões justas e satisfatórias a todos.

Na categoria **escutar demandas/queixas** foi afirmado que essa ação era realizada tanto de maneira individual entre psicóloga(o) e professora(or) quanto nos momentos coletivos de planejamento pedagógico, como destacado: “[...]junto a cada um sobre quais, primeiro, sobre a proposta dele pra aquele ano, que ele tem um plano para aquele ano, quais as dificuldades que ele já percebe né [...]” (PS2); e “[...] essa escuta ela é importante né? e a gente poder tá...tá vendo como é que esse professor se implica nisso aí e como é que ele pode fortalecer seus alunos.[...]” (PS15).

De acordo com Neves (2011) os momentos de escuta das demandas ou queixas escolares das(os) professoras(es) são de grande importância para a(o) psicóloga(o) compreender qual a demanda relatada, o que ele tem realizado sobre isso, quais estratégias pedagógicas ele pretende realizar para dirimir tal queixa/demanda. Desse modo, esta escuta possui finalidade propositiva, uma vez que é a partir desta que a(o) psicóloga(o) poderá criar relações com a(o) professora(or) e então planejar atividades que não se

restringam às dificuldades. A referida autora, no nível de intervenção *Família* do PAIQUE, afirma que a escuta deve ser realizada em conjunto, ou seja, psicóloga(o), professora(or) e familiares, caso seja necessário.

Um participante afirmou: “[...] então chama essa família, geralmente vem a mãe e a gente conversa junto com o professor [...]” (PS10). Esse tipo de procedimento assemelha-se ao que Neves (2011) defende no nível *Família*.

Ainda foi mencionado **mediar conflitos** no auxílio à prática pedagógica das(os) docentes, como exemplificado na fala: “[...] Então quando o psicólogo chega na sala por algum motivo, que é chamado principalmente na questão dos conflitos, mediar um conflito, que eu entro na sala eu sempre interajo na questão do professor [...]o plano de aula, como é que ele tá administrando ele.[...]” (PS11). O relato refere-se a uma ação isolada a partir de uma demanda específica. Souza (2016) refere-se à(ao) psicóloga(o) como mediadora(or) das relações dentro do espaço escolar, podendo intermediar situações e possibilitando a transformação das mesmas. Contudo, adverte para que esta ação seja intencionalmente efetivada, não ficando a mercê dos acontecimentos cotidianos a exemplo do discurso acima.

Foi perguntado às(aos) psicólogas(os) escolares: “Quando as situações que os professores consideram interferir no processo de ensino e aprendizagem ocorrem, é realizado algum trabalho com o professor?”. Das dezessete participantes, quatro afirmaram não realizar trabalho junto às(aos) docentes e três afirmaram tentar realizar esse trabalho em conjunto com as(os) professoras(es), a exemplo do discurso “Olha, a gente tenta sabe?, a gente tenta conversar depois, a...a direção também se dispõe, às vezes conversa [...]” (PS13). Neste trecho de fala há menção a tentar realizar um trabalho com as(os) docentes, porém, não deixa claro de que maneira isso é realizado.

Dentre as(os) psicólogas(os) que disseram não realizar um trabalho com as(os) professoras(es), identifica-se contradição em duas falas, pois inicialmente dizem não desempenhar trabalho com as(os) professoras(es), mas em seguida relatam atividades que realizam, mesmo que estas não se configurem como um trabalho de assessoria e orientação específicas, ainda assim são ações a serem consideradas. Isto pode ser observado no trecho que segue

“Não, aqui a gente nunca trabalhou. É o que a gente pode trabalhar, por exemplo, às vezes em reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento né?, ou alguma reunião específica que seja levantado algum tema, então ali a gente debate, faz alguma dinâmica, alguma sensibilização naquele contexto ali [...] agora em reuniões, sim, em reuniões com toda a equipe, com a direção, os professores, a gente procura abordar aquele tema que tem sabe?, sido uma constante de reclamações e que tem sido né?, algum motivo de impedimento, é por aí”. (PS14)

Observa-se na fala acima uma incerteza no que se refere a sua atuação junto às(aos) professoras(es), pois ao mesmo tempo em que nega este trabalho, relata algumas ações efetivadas nos planejamentos pedagógicos. Esta incompreensão talvez se deva a falta de esclarecimento por parte da(o) profissional sobre as possibilidades de parceria com o corpo docente (Braz Aquino et al, 2015; Cavalcante, 2015; e Cavalcante & Braz Aquino, 2013).

De acordo com Borges-Andrade et al (2015), tem-se constatado a utilização de práticas clínicas em contextos como a escola, as organizações de trabalho e cargos da área da saúde, o que revela a incompatibilidade com o perfil de formação dos profissionais de psicologia e área em que vão atuar. Os currículos ainda estão restritos a modelos ultrapassados de prática profissional, com estágios carentes de acompanhamento e orientação devidos (Guzzo & Mezzalira, 2011). Desse modo, reafirma-se a importância

de uma atuação fundamentada na literatura da área, de forma a construir um perfil profissional coerente com o espaço de atuação.

Dentre as respostas afirmativas sobre a realização de um trabalho com as(os) docentes, foram mencionados: **conversas** (n=05); **orientação** (n=04); **formação/informação** (n=02); **escuta** (n=02); e **outras ações** (n=08). Foi relatado pelas(os) participantes que algumas dessas ações supracitadas ocorrem tanto individual quanto coletivamente no planejamento pedagógico. Além disso, referiram-se a alguns recursos utilizados nestes momentos como indicação de textos, técnicas, utilização de questionário, filmes, debates, palestras, rodas de conversa e dinâmicas, assim como na questão anterior.

As **outras ações** mencionadas de maneira única foram: conversa entre família, psicóloga e professor; conversa entre professor e aluno; observação em sala de aula; trabalhar relações tanto entre professor e aluno quanto com os funcionários da escola; trabalhar questão-problema; oferecer condições para reflexão; escolher estratégias com o professor; e realizar reuniões com professores e alunos.

Observa-se em falas da categoria **conversas**, bem como na menção única sobre trabalhar a questão-problema a referência a uma atuação sem planejamento prévio das atividades que podem ser efetivadas pela(o) psicóloga(o) escolar, de maneira que não seja necessário esperar que as(os) professoras(es) levem as situações a ela(e). Os seguintes relatos demonstram este aspecto: “*Sim, eu chamo em particular quando acontece alguma coisa, eu chamo o professor em particular.[...]*” (PS6); “[...] *os momentos que a gente tem pra conversar sobre isso são nos planejamentos, quando eles colocam a situação, claro que a gente procura ajudar tá certo?*”. (PS9); e “[...] *procura trabalhar a questão-problema né?[...] pra dar recursos, pra dar ferramenta pra esse professor ele atuar da melhor forma possível pra melhoria da aprendizagem desses alunos[...]*” (PS16).

É fundamental que a(o) psicóloga(o) escolar tenha um planejamento de ações junto a todos os atores escolares, principalmente junto a professoras(es), com o intuito de pensar conjuntamente a respeito das questões escolares. Nessa pesquisa, defende-se uma atuação preventiva, utilizando intervenções intencionais nos momentos de reunião de planejamento (Souza, 2016; Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo, 2019; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016).

Na categoria **conversa**, a fala: *“Olhe, aí com o professor o trabalho é maior da supervisão certo?, mas a gente também conversa [...]”* (PS12) pode indicar que a(o) profissional concebe o trabalho junto a(ao) professora como algo específico apenas do supervisor pedagógico, deixando de mencionar outras possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar com as(os) docentes no auxílio à prática pedagógica, além da conversa. Conforme Viana (2016), as(os) psicólogas(os) já compreendem a incoerência da atuação clínica dentro da escola. Contudo, a autora afirma que há pouco conhecimento sobre as possibilidades de intervenção que este profissional pode realizar, destacadamente, junto a(ao) professora(or), devido às lacunas formativas em cursos de graduação que não correspondem a bons padrões de qualidade de ensino.

Enquanto cinco psicólogas(os) referiram-se a realização de **conversas**, apenas duas psicólogas afirmaram realizar **escuta** (n=02) tanto sobre queixas do professor quanto para escuta das ideias da(o) professora(or).

Foi relatado que a **orientação** à(ao) professora(or) se referia a explicação de algum assunto que o mesmo não conhecesse, bem como a indicação de textos, técnicas que pudessem auxiliar na condução das dificuldades. A seguinte fala expressa: *“[...] começa o trabalho orientando como ele pode ir conduzindo né, sugerindo é...com textos, técnicas e etc que ele pode ir conduzindo aquela dificuldade.[...] Aí nisso a professora, esse relato em termos de orientação é passado pra ele [...]”* (PS3).

Destaca-se ainda as ações, que se referem ao trabalho da(o) psicóloga(o) escolar enquanto mediadora(or) das relações entre os atores escolares, a exemplo de: conversa entre família, psicóloga e professor; conversa entre professor e aluno; e trabalhar as relações professor-aluno e entre funcionários. Trechos de falas a este respeito são: “[...] *ser trabalhado as relações dentro da escola. [...] mas a gente tenta, vamos dizer, passar né, o que é bom pra que venha a ter um bom relacionamento dentro da escola, tanto funcionários como também professor e aluno[...]*”. (PS5); e “[...] *o professor, ele se estressa, o aluno se estressa, então eu chamo os dois e converso com os dois. Geralmente eu faço essa troca, esse diálogo, botando eles dialogando*” (PS6).

Sobre essas falas, recorre-se a Andrada et al. (2018) as quais advogam que o foco da(o) psicóloga(o) na escola está nas relações que os sujeitos estabelecem em um contexto histórico, social e cultural específicos, tendo como objetivo o desenvolvimento destes sujeitos. Assim, é por meio de trocas dialéticas com todos os componentes escolares, que a(o) psicóloga(o) pode fomentar processos de conscientização e transformação das questões escolares (Souza, 2016; Andrada et al., 2018).

Na menção a realizar **observação em sala de aula** foi relatado pela(o) psicóloga(o) que durante essa observação o foco está na didática do professor, bem como na relação que ele estabelece com seus alunos, conforme explicitado pela fala abaixo:

“Quando há uma necessidade de uma intervenção com o professor né, de observar como é que ele ensina em sala de aula, como que é a didática dele. [...] peço licença ao professor e vou, eu me sento lá, passo uns 20, 30 minutos para saber como é que o professor né, explica a aula, porque assim, há várias situações de relatos de alunos, né, em relação ao professor, então é muito importante que o psicólogo escolar, que ele também venha a ter essa visão. Peço licença ao professor para que eu entre em sala de aula e vá observar o que é, como é que ele

tá passando para os alunos, como ele se dá com os alunos, a relação dele com o aluno. [...]” (PS5)

A observação do cotidiano escolar consiste numa das ações da(o) psicóloga(o) escolar, de maneira que participe ativamente deste ambiente, apreendendo as concepções dos atores escolares que se materializam em suas práticas de ensino. Tanto as relações de sala de aula quanto as que se estabelecem em outros espaços da escola são elementos importantes que a(o) psicóloga(o) deve perceber e refletir criticamente a respeito (Lopes, Gesser & Oltramari, 2014; Galdini & Aguiar, 2003).

Acerca da **formação/informação**, o seguinte trecho de fala refere “[...]em algumas reuniões de planejamento, a gente faz formação com os professores. [...] A gente percebe o que tá acontecendo dentro do mês, dos meses, e aí elabora algo para trabalhar com os professores [...]” (PS4). Esse tipo de intervenção, assim como as menções a: oferecer condições para reflexão; escolher estratégias com o professor; e realizar reuniões com professores e alunos, caracterizam-se, de acordo com Marinho-Araujo (2015) como ações de *assessoria ao trabalho coletivo*. Para a referida autora estas ações proporcionam reflexão, ao mesmo tempo que favorecem a transformação de concepções que se materializam nas práticas docentes, o que configura uma formação continuada em serviço, promovendo o desenvolvimento humano adulto destas (es) profissionais e demais componentes institucionais. O trecho de fala abaixo expressa este aspecto:

“[...]a gente começou a pensar é... com a equipe, um questionário, pra gente poder ver o que esse professor pensa dessas turmas [...] a gente trouxe pra assistir um filme específico, assistir um filme sobre esse processo de aprendizagem [...] a gente tava discutindo com eles, e a partir dessa discussão que a gente teve [...] eles responderam o questionário também né?, como eles pensam a turma deles [...] em algumas turmas a gente tá trazendo os representantes pra gente poder tá

discutindo nessas rodas de conversa. Só que aí o professor, é a gente chamar esse professor junto, então a gente tá fazendo as reuniões [...] mas que a gente tava pensando em trabalhar junto com o professor nesse processo de organização, de planejar junto com o aluno, não só impor nos meninos [...]” (PS15)

Para além dos dados categorizados e discutidos acima, convém destacar um conteúdo que emergiu nas falas das(os) psicólogas(os), nas respostas às perguntas que se referiam às ações que realizam ou podem realizar junto às(aos) docentes e às formas pelas quais essas ações podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem, qual seja, a menção à dificuldade em trabalhar com as(os) professoras(es). Houve onze menções a este respeito como ilustram os seguintes trechos de falas: “[...] *Em relação dessa coisa assim de fazer algum trabalho com o professor, os professores ainda são muito resistentes [...]*” (PS1); e “[...] *eu preciso ser mais atuante junto ao professor nesses questionamentos né?, mas eu sinto que eu tenho uma dificuldade entendesse? Eu tenho a visão mas não tô conseguindo chegar neles nesse sentido, talvez pela minha falta até de...de...de, “como é que eu digo?”, eu vou chamar de conhecimento né?, de não ter uma formação mais propícia né? [...]*” (PS10).

A fala de (PS1) acima se refere à resistência de professoras(es) em realizar um trabalho conjunto e a fala de (PS10) reconhece a falta de formação para atuar na área, o que sinaliza os motivos de sua dificuldade em atuar de maneira efetiva com professoras(es) no âmbito escolar. A resistência docente relatada por parte destas(es) psicólogas(os) pode estar associada às formas pelas quais estas(es) profissionais tem atuado em seus espaços de trabalho, pois a partir de suas falas, percebe-se por parte da maioria, a falta de conhecimentos para efetivar intervenções junto a docentes, que demarquem o fazer da(o) psicóloga(o) escolar de maneira condizente com os

pressupostos teóricos que a área tem orientado a seguir, isto é, uma perspectiva preventiva, psicossocial e institucional.

Desse modo, a não conformidade entre o perfil formativo e a área de atuação destas(es) psicólogas(os), pode justificar o insucesso em conseguir efetivar parcerias com as(os) docentes no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, bem como enxergar estas(es) docentes de maneira contextual e multideterminada. Isso reforça o que Guzzo, Mezzalira e Moreira (2014) afirmaram acerca da relevância da formação articulada à área de atuação, que pode beneficiar significativamente o coletivo escolar.

5. 4 - RESULTADOS DAS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM AS(OS) PROFESSORAS(ES) DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II

5. 4. 1- Percepções docentes sobre a relação professor-aluno

Em resposta à pergunta “*Como você percebe a relação professor-aluno no cotidiano da sala de aula?*”, as(os) **professoras(es) do ensino fundamental I e II** referiram-se tanto positiva quanto negativamente à relação professor-aluno. A maioria destas percepções são positivas para os dois grupos de professoras(es). Percebeu-se que as professoras(es) do primeiro segmento do ensino fundamental mencionaram mais percepções positivas à relação professor-aluno do que as(os) professoras(es) do segundo seguimento.

As(os) respostas positivas das(os) professoras(es) do ensino fundamental I referiam-se à relação professor-aluno como: uma **relação de afetividade** (n=04), uma **relação boa** (n=04), **relação de confiança** (n=03), **relação de amizade** (n=02), **relação de troca de aprendizagens** (n=02) e **relação de conquista** (n=02); **menções únicas** (n=05). Menções únicas de percepções positivas para a relação professor-aluno foram:

uma relação de estímulo; importante; ótima/excelente; relação de construção; e uma relação em que o aluno precisa se sentir querido, amado e respeitado.

As respostas de cunho negativo atribuídas a esta relação foram: **relação conflituosa/complicada** (n=03) e uma **relação muito próxima** (n=01) em que o professor acaba assumindo outras funções além de seu papel docente. Mencionou-se também que a relação professor-aluno é fácil com uns alunos e difícil com outros (n=01): *“Então...com alguns alunos a gente tem...o relacionamento é fácil, mas pra outros...[...] eu vejo crianças totalmente sem limites [...]”* (P13-I).

As(os) **professoras(es) do ensino fundamental II** relataram as seguintes percepções positivas para a relação professor-aluno: uma relação de **amizade/confiança** (n=04); **relação boa/tranquila** (n=04); **relação de parceria/respeito** (n=03); **tirar barreiras** (n=01); e **criar relação** (n=01). Das percepções negativas foi mencionado uma relação **complicada/difícil** (n=05); **relação com falta de respeito** (n=02); e uma relação complexa (n=01).

Falas que se referem a uma **relação positiva** foram: *“Eu acho que é uma relação que tem que ter afetividade né, tem que ter...[...]de afetividade [...] É uma relação que tem que ter muita afetividade, assim basicamente né [...]”*. (P9-I);

“[...] eu acho que a relação professor-aluno tem que ser uma relação de igual pra igual, onde um ensina o outro aprende, o outro aprende um ensina, essa relação né [...] ali nesse momento há uma troca de aprendizagens né, eles me ensinam o que eles sabem e eu estou ali pra ensinar o que eu sei.[...]” (P3-I).

Além disso, foi relatado que essa relação ao envolver **amizade/confiança** favorece a relação dentro de sala de aula, de maneira que os alunos podem se sentir mais à vontade para falar o que pensam ao professor, como no exemplo a seguir:

“[...] eu procuro manter essa relação com eles, de amizade, de às vezes de eu deixar até aquele conteúdo ali que vai tá sendo visto e a gente tentar conversar, ver onde tá errado, onde eu estou errada, porque eu procuro que eles também tente falar [...]” (P11-II).

Para Vigotski (2010) cabe ao professor estabelecer relações afetivas junto aos estudantes, uma vez que é impossível ao professor cumprir seus objetivos educacionais a partir de um objetivismo puro. Contudo, o mesmo autor sinaliza que ao mesmo tempo em que se estabelece vínculos com os alunos é imprescindível que o fazer docente tenha um caráter científico, se contrapondo à ideia de um professor terno e cuidador.

Dentre as percepções negativas acerca da relação professor-aluno, destaca-se a menção a uma relação muito próxima, em que o professor acaba assumindo outras funções além de seu papel docente, bem como a menção a relação complexa, conforme discursos:

“É...a relação ela é bem próxima a gente até acaba tendo até...dificuldade às vezes de separar papel de professor e papel de familiar que às vezes a gente...essa relação acaba sendo tão...tão próxima [...] acaba você tendo que exercer é...funções, papéis que vão além...que eu penso que vai além do que seria o papel do professor [...]Mas então é...é...ela acaba se tornando um viés também às vezes negativo, porque o professor acaba assumindo muita...muita carga, muita responsabilidade [...]” (P7-I);

“Bem...é...a relação entre professor e aluno é uma relação extremamente complexa né?, do ponto de vista das várias situações que nós temos no cotidiano né? [...]então assim é uma, é uma relação complexa nesse sentido, porque são...nós temos que lidar com vários fatores certo?, é...que de repente vivenciadas pelo nosso público né [...]” (P7-II)

O trabalho docente, na compreensão de Vigotski (1926/2010), consiste em algo crescentemente complexo, devido às diversas cobranças com as quais este profissional tem que administrar cotidianamente. Dessa forma, deve-se enxergar a(o) professora(or) em sua totalidade, não apenas como um ‘trabalhador braçal’, mas como um sujeito situado num contexto específico de condições de vida, trabalho e salário, pois as condições objetivas de vida também relacionam-se às condições de trabalho, conforme apontam Galdini e Aguiar (2003).

Além disso, a relação professor-aluno foi mencionada como **complicada/difícil** sendo relacionada à indisciplina dos alunos, bem como ao uso indiscriminado de recursos tecnológicos como aparelhos *smartphones*, como exemplificam os discursos “*A gente...eu acho assim, que a gente tá encontrando muita dificuldade com relação a indisciplina [...] então assim a relação de hoje de aluno e professor que você diz eu percebo a dificuldade com relação a indisciplina, acho que seria isso*”. (P10-II); e “[...]Eles ficam muito no no nas mídias sociais, no zap, no face, isso atrapalha bastante.[...] é muito, tá muito difícil, é muito complicado”. (P16-II)

Já quando mencionaram a **falta de respeito** na relação professor-aluno, pode-se exemplificar pelo seguinte trecho de fala: “*Vou te falar uma coisa visse, hoje eu diria que de muito desrespeito. [...] infelizmente, cada dia que passa só piora*”. (P13-II). De acordo com Herculano (2016) o trabalho docente é de caráter interativo e relacional, e desse modo, é imprescindível compreender as concepções e frustrações do professor, pois estes repercutem na relação professor-aluno como na fala de (P13-II) acima.

5. 4. 2 – *Concepções de professoras(es) sobre o processo de ensino e aprendizagem e seu papel neste processo*

Para conhecer as concepções das(os) docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem, bem como seu papel neste processo, foram feitas as seguintes perguntas: “*Na sua opinião, como se dá o processo de ensino e aprendizagem?*”; e “*Qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem?*”.

No que se refere às concepções sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem as respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental I** consistiram nas categorias: pela **utilização de vários recursos/estratégias** (n=06), pela **percepção dos níveis de aprendizagem** (n=03), pela **troca de experiências/aprendizados** (n= 03), **por meio das interações** tanto entre professor-aluno quanto aluno-aluno (n= 02), **de forma contínua** (n=02), é um **conjunto de fatores** (n= 02), pelo **planejamento a partir da realidade do aluno** (n= 02), processo que **ocorre dentro e fora da escola** (n=02).

Já as opiniões de **professoras(es) do ensino fundamental II** foram organizadas nas seguintes categorias: pela **utilização de vários recursos** (n=04); **aprendizagem como processo pela mediação** (n=03); pelo **vínculo afetivo** (n=02); por **associação do conteúdo à vivência do aluno** (n=02); **despertar interesse do aluno** (n=02); **partir do que o aluno já sabe** (n=02); **de forma contínua** (n=02); e **menções únicas** (n=04). Foi mencionado de maneira única: pela conscientização do aluno; pela repetição; pelo planejamento do professor; e pela construção conjunta professor-aluno.

Nos dois grupos de professoras(es) foi referido em maior número, que o processo de ensino e aprendizagem ocorre pela **utilização de vários recursos**, a exemplo de atividades em equipe, jogos pedagógicos/lúdicos, massa de modelar, atividades fora da sala de aula utilizando outros espaços da escola, imagens, vídeos, músicas, atividades em grupo e debates. De maneira geral estes docentes afirmam utilizar estratégias

diferenciadas que não estejam restritas ao quadro e ao livro didático, por acreditarem que os alunos se motivam mais durante as aulas. Exemplos de falas desta categoria são: “[...] *a gente procura fazer umas aulas mais diferenciadas eu acho, dinâmicas, trazer uma música que eu acho que eles se...eles se envolvem mais, interagem, então a gente percebe essa vontade ali de...de entender, de interagir, de responder [...]*” (P10-II); e “[...] *o professor deve oferecer vários subsídios, quer seja visuais, auditivos, é...o professor não pode só chegar e depositar no aluno um conhecimento em sala de aula com aulas sempre repetitivas e mecânicas, ele tem que tá sempre é...propiciando vários tipos de aprendizagem, hora na biblioteca, hora debaixo de uma árvore, hora numa sala de vídeo e sempre buscando fazer com que o conteúdo seja apresentado pro aluno de várias formas, porque só assim o aluno aprende*”. (P1-I).

Pelo entendimento vigotskiano (2010; 2018), a diversidade de experiências, quando associadas ao planejamento de atividades com objetivos educativos claros, podem se constituir como elementos favorecedores do processo de aprendizagem, pois cada indivíduo terá um desenvolvimento singular a partir de sua vivência com o meio educativo. Alinha-se também a este pensamento a menção única sobre o processo de ensino e aprendizagem ocorrer pelo *planejamento do professor*.

Foi mencionado por três professoras do ensino fundamental I, que o processo de ensino e aprendizagem ocorre pela **percepção dos níveis de aprendizagem dos alunos**. Contudo, dois afirmaram perceber o nível de aprendizagem como algo associado às particularidades do aluno, e assim, poder intervir adequadamente, conforme o trecho de fala: “[...] *na prática do dia a dia, as crianças, elas têm desenvolvimentos particulares, ou seja, uma criança vai desenvolver cognitivamente, digamos, de uma forma mais rápida do que outra, né [...]* naquilo que podemos trabalhar em sala de aula, nas nossas,

digamos, nossos artifícios pedagógicos, a gente tenta atender a cada subjetividade em particular.[...]” (P5-I).

Já uma participante refere-se ao nível de aprendizagem dos alunos qualificando-os como maior e menor, de acordo com o exemplo de fala:

“[...] uns são...a aprendizagem é maior e outros são menores, então quer dizer, não dá...a metade eu seguir com...com...a... com o conteúdo de quarto ano e a outra metade, vamos supor, que seja inferior [...] “então o que foi que eu fiz?” né, preparei um plano, né?, e por semana né, três...quatro vezes por semana eu tiro eles de sala de aula né, esses que tão precisando, tiro de sala de aula pra puder eu fazer um trabalho diferente, porque se não o negócio não anda não, certo? [...]” (P10-I)

Vigotski (2018) sinaliza a importância de compreender o nível de desenvolvimento do sujeito no processo de educar, de maneira que as intervenções acessem a zona de desenvolvimento proximal do estudante e sejam planejadas a partir de objetivos claros e conscientes. Ademais, o autor refere-se ao desenvolvimento como algo singular de cada indivíduo a partir de suas vivências, tal como mencionado pela profissional (P5-I) acima referida.

Por sua vez, verifica-se na fala de (P10-I), que a estratégia escolhida para dirimir as diferenças nos níveis de aprendizagem dos alunos consiste em realizar um trabalho individual com aqueles que “*tão precisando*”, restringindo-os da participação com os demais colegas de turma. O mesmo autor supracitado defende ser por meio das interações sociais mediadas que o ser humano aprende e se desenvolve e dessa forma, tanto o professor como outros colegas de sala mais experientes podem ser mediadores de processos de aprendizagem em estudantes que ainda não tenham atingido níveis

específicos de desenvolvimento, o que se contrapõe ao referido no trecho de fala de (P10-I) acima.

Sobre o destaque dado às relações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento por parte de Vigotski, as (os) professoras(es) dos dois grupos afirmaram que o processo de ensino e aprendizagem se dá: pelas **trocias de experiências/aprendizados**; pelas **interações** professor-aluno e aluno-aluno; pela **mediação**; e pela **construção conjunta entre professor e aluno**. Ilustram essas categorias as seguintes falas: “[...] *ele deve acontecer e se desenvolver dentro dessas interações, interações múltiplas entre professor e aluno e entre aluno e aluno [...]*” (P11-I); e “[...] *É um processo muito colaborativo, que envolve o professor, o aluno, os elementos externos à sala de aula, como a equipe de gestão, a equipe dos especialistas, os funcionários que atuam né de maneira auxiliar na escola e até mesmo os familiares. Todo esse processo, ele vai acontecer pela mediação de todos esses profissionais*”. (P5-II)

Dois professores do segundo segmento afirmaram ainda que o referido processo ocorre pelo vínculo afetivo entre professor e aluno, como na alocução: “*Se o aluno ele gosta do professor, se ele tem uma certa é, eu digo assim...tem liberdade, mais acesso, tem mais amizade aí ele consegue ter mais aprendizado[...]*” (P2-II). O trabalho docente sob a ótica de Vigotski (1926/2010), deve ir além de uma atividade objetiva pura, sendo portanto, imprescindível que o professor estabeleça vínculos de afinidade com seus educandos para atingir seus objetivos pedagógicos.

Ainda foi referido por professoras(es) de ambos segmentos, que o processo de ensino e aprendizagem ocorre: pelo **planejamento a partir da realidade do aluno**; pela **associação do conteúdo à vivência do aluno**; e **partir do que o aluno já sabe**, como demonstrado nos seguintes trechos de falas: “[...] *a partir do domínio do conhecimento*

e sempre que...que há oportunidade tentando vincular o conhecimento que eles têm com as vivências pessoais.[...]” (P7-II); e *“Eu acredito que assim, eles trazem uma bagagem muito grande e a partir desse...desse repertório que eles trazem, dessa aprendizagem de coisas anteriores à escola é que a gente vai tentando construir e fazer a relação de que aquilo que eles aprendem na escola é o que eles vivem na vida fora da escola né [...]*” (P8-I)

Mello (2010) recorre ao conceito de *vivência* forjado por Vigotski, referindo a unidade afetivo-cognitivo e suas implicações pedagógicas, pois aquilo que é vivenciado pelo sujeito torna significativa sua experiência, propiciando aprendizagem. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados mesmo antes do sujeito entrar na escola, local onde aprende pelas relações cotidianas os conceitos espontâneos, que após o ensino escolar transformam-se em conceitos científicos que vão proporcionar aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento psíquico do indivíduo (Vigotski, 2007).

Duas professoras afirmaram o processo de ensino e aprendizagem como decorrente de um conjunto de fatores, como na alocação:

“[...] muitas das vezes o processo de ensino e aprendizagem é colocado muito sobre responsabilidade do aluno ou apenas do professor, e é um conjunto, entende? Pra que a aprendizagem aconteça é um conjunto de fatores que deve estar relacionados, quer seja família, escola, aluno, professor. [...]” (P1-I)

Esta fala coaduna com a ideia vigotskiana de que o processo educacional é complexo e multideterminado, proposta esta que embasa a perspectiva crítica de psicologia escolar, a qual defende uma análise contextual considerando as especificidades de cada escola na elaboração de estratégias de ensino que estejam coerentes com o público

ao qual estão sendo destinadas (Vigotski, 2007; Facci & Eidt, 2011). Esta forma de pensar contrapõe-se ao que foi mencionado por uma professora do ensino fundamental II de que o processo de ensino e aprendizagem ocorre pela repetição, como no trecho: “[...] *O processo de ensino-aprendizagem é constantemente uma repetição [...]*” (P3II).

As respostas das(os) docentes relativas a qual é o papel do professor neste processo de ensino e aprendizagem, foram organizadas da seguinte maneira: As(Os) **professoras(es) do ensino fundamental I** referiram-se a: **mediador** (n=07); **estar atento ao que os alunos fazem e aprendem** (n=03); **exercer várias funções** (n=03); e **outros papéis** (n=06). Na categoria **outros papéis** referiram-se de maneira única a: ensinar e ter êxito; ter foco no processo de escolarização; atuar como adulto experiente; ser motivador; criar possibilidades; e facilitar o aprendizado.

As respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental II** formaram as categorias: **mediador** (n=05); **proporcionar vários meios utilizando estratégias diversas** (n=02); **exercer várias funções** (n=02); **facilitador/orientador** (n=02); e **outros papéis** (n=09). Na categoria **outros papéis** as menções únicas foram: conscientizar o aluno; tomar decisões a partir da vivência com os alunos; ser transformador; fazer o aluno aprender a partir das especificidades de sua vida; despertar curiosidade; considerar as diferenças entre os alunos; criar oportunidades; formar cidadãos; e ser referência/líder.

Das(os) trinta e duas(ois) professoras(es) entrevistadas(os), doze afirmaram o papel docente no processo de ensino e aprendizagem como **mediador**, como no recorte de fala: “[...] *Então quando o professor age como mediador ele faz com que esse aluno ele crie meios pra buscar suas próprias informações, pra buscar o seu conhecimento e o professor tá ali apenas pra mediar e tirar uma dúvida quando for necessário, então esse deve ser o papel do professor[...]*” (P9-II).

O trecho de fala acima sugere uma concepção de aluno ativo, que é partícipe do seu processo de construção de conhecimento pela mediação do professor, conforme defende Vigotski. Para este autor, ao docente cabe ser mediador entre o conhecimento e o estudante (Tuleski & Eidt, 2007). Outro exemplo de fala desta categoria demonstra o papel do professor como mediador, porém, utiliza-se de termos do senso comum para explicar sua opinião sobre o papel docente, como no exemplo de fala: “[...] *todo professor, seja ele de qual nível for, ele sempre tem que ser mediador desse letramento, porque sempre ele vai assim abrir portas, iluminar, trazer luz, é...dá aquele click muitas vezes nessa ajuda desse aluno [...]*” (P2-I). Os termos de senso comum “*iluminar*”, “*dá aquele click*” e “*trazer luz*”, não esclarecem de que maneira o professor media o processo de ensino e aprendizagem. O autor soviético supracitado afirma ser o trabalho docente uma atividade complexa e científica que distancia o professor da noção de professor cuidador e terno.

Cinco professoras(es) mencionaram o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem como sendo o de **exercer várias funções**, a exemplo das alocações: *psicólogo, mediador de conflitos entre alunos e entre o aluno e a família; enfermeiro; papel de família; mãe; pai; e assistente social*. Destaca-se um exemplo de fala a este respeito: “[...] *O professor hoje em dia, na medida do possível, ele é psicólogo, ele é mediador de conflito entre os alunos, ele é mediador de conflito entre este aluno e a família [...]* Então hoje a gente não pode estar somente restrito ao passar conteúdo. A gente muitas vezes, que não era para ser, na minha opinião, nesse caso, tomamos o papel da família, muitas vezes assumimos o papel de família”. (P5-I)

No que se refere ao trecho acima, é relatada uma série de funções diversas da sua, que o professor afirma exercer, ocasionando uma sobrecarga de trabalho, o distanciamento do trabalho educativo e uma compreensão de que suas ações se

assemelham às de uma(um) psicóloga(o). Percebe-se na fala o entendimento de que a cognição e as questões afetivas/emocionais são aspectos a serem considerados separadamente, não devendo ser elementos de atenção por parte do professor. A este respeito Vigotski (1926/2010) advoga que cognição e afeto estão imbricados no processo de aprendizagem e, portanto, são elementos a serem considerados pelo professor em sua prática. Além disso, a fala referida também menciona que o docente assume o lugar de família do aluno. Sobre a relação entre família e escola, Oliveira e Marinho-Araujo (2010), referem que esta tem sido marcada por diversas contradições, o que acaba por interferir na dinâmica da escola, bem como no aprendizado do estudante.

Conforme as autoras acima referem acerca das tensões entre a família e a escola, a fala de uma professora do ensino fundamental I expressa o seu papel como o de *motivar* o aluno, devido ao fato da família deste, supostamente ter problemas, como no trecho da fala: “[...] *então o papel do professor é muito importante nesse sentido de motivar o aluno, mostrar pra ele, que às vezes o aluno só tem a gente aqui, em casa não tem apoio entendeu, a família tem “n’s” problemas e ele só tem a gente [...]*” (P12-I).

Destaca-se a fala de uma professora que se referiu ao papel do professor como o de atuar como adulto experiente, conforme destacado: “[...] *o professor ele vai atuar como um adulto experiente e aí ele precisa ter o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e as habilidades didáticas pra conduzir esses processos de interação que eu falei anteriormente*” (P11-I). O contato com outro sujeito mais experiente é fundamental para que, por meio das relações de mediação, o indivíduo aproprie-se dos conhecimentos elaborados pela humanidade (Mello, 2010).

Foi referido por dois docentes do ensino fundamental II tomar decisões a partir da vivência com os alunos; e fazer o aluno aprender a partir das especificidades de sua vida, conforme as respectivas alocações: “[...] *Ele vai ser essa mola que vai tomar as decisões,*

tomando como base a vivência que ele tem com aqueles alunos, com aquela turma, para fazer o recorte do currículo, a escolha de conteúdos [...]” (P5-II); e “É...papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é acima de tudo fazer com que o aluno aprenda né?, aprenda aquele conteúdo de forma que ele possa vincular com o seu contexto de vida [...]” (P7-II). Na perspectiva histórico-cultural o professor é o guia do ato educativo, fazendo a relação entre o conhecimento já adquirido pelo aluno a partir de suas vivências e o conhecimento científico que se dá na escola, promovendo então a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Vigotski, 2010).

Além disso, uma professora do segundo seguimento referiu-se ao papel do professor como o de referência/líder, no sentido de ele ter uma vinculação afetiva com seus alunos para ter êxito em suas aulas, de acordo com o trecho que se segue: *“Ele é referência, ele é...um líder e pra ser um líder ele precisa ter esse vínculo de amizade, de interação com os demais. Se ele não tem isso, ele não consegue ter realmente um êxito nas suas aulas. [...]” (P15II). Já outra professora referiu seu papel como o de formar cidadãos, como na fala: “[...] Então assim, eu acho que nosso papel, além de ensinar, é formar ele como bons cidadãos, pra vida né? pra família, pra vida, pra sociedade né?[...]” (P12II). Conforme a perspectiva histórico-cultural, a escola consiste em um dos elementos fundamentais para garantir cidadania a todos pela via da aprendizagem mediada. Pensar por essa perspectiva favorece uma prática que esteja comprometida com processos de transformação social, por meio do ato educativo (Antunes, 2011).*

Faz-se importante destacar que nas respostas tanto à pergunta sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem quanto na pergunta sobre qual o papel do professor neste processo, houveram professoras (es) que não responderam como ocorre o processo, nem qual seu papel, mas externaram suas percepções sobre tal. As percepções das(os) **professoras(es) do ensino fundamental I** sobre como ocorre o processo de ensino e

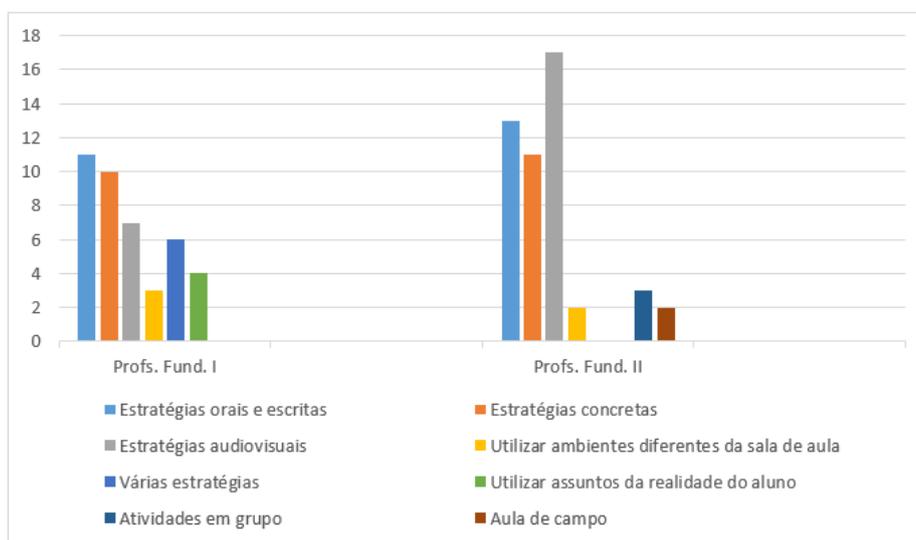
aprendizagem, foram: **complicado** (n=03), devido ao fato dos alunos terem níveis de aprendizagem distintos. Enquanto que para as(os) **professoras(es) do ensino fundamental II** as menções consistiram em: **difícil/complicado** (n=05); obscuro/confuso (n=01), porque o aluno não quer aprender; e processo não acontece (n=01).

As justificativas das percepções do processo como algo **difícil/complicado** se referiram a diversos fatores tanto relativos aos alunos quanto ao sistema educacional, quais sejam: falta de interesse dos alunos, problemas familiares dos alunos, pelo uso das mídias em sala de aula; devido à estrutura do sistema e à falta de formação para os professores. Facci e Eidt (2011) discorrem sobre questões que perpassam o fazer docente e que contribuem para o professor não se sentir na função de educar, como por exemplo: falta de investimento na educação, baixos salários e formação de professor deficitária.

Apenas professoras(es) do primeiro seguimento verbalizaram percepções sobre o papel do professor, como destacado: **fundamental** (n=04); **importante** (n=03); e **difícil** (n=02). Apenas na resposta do papel do professor como sendo **fundamental** é que houve justificativa nas respostas, quais sejam: *porque o letramento é pra vida toda; porque quando as crianças confiam no professor elas aprendem; porque o professor avalia o nível das crianças e leva atividades para que avancem.*

5.4.3 - Estratégias pedagógicas que podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem

Gráfico 2: Respostas referentes às estratégias pedagógicas consideradas favorecedoras do processo de ensino e aprendizagem



O Gráfico 2 demonstra as respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental I e II** sobre quais estratégias pedagógicas consideram favorecer o processo de ensino e aprendizagem. As respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental I** foram organizadas nas seguintes categorias: **estratégias orais e escritas** (n=11); **estratégias concretas** (n=10); **estratégias audiovisuais** (n=07); **várias/muitas estratégias** (n=06); **utilizar assuntos da realidade do aluno** (n=04); **utilizar ambientes diferentes da sala de aula** (n=03); e **outras estratégias** (n=04). Outras estratégias foram mencionadas de maneira única como: atividades em grupo; utilizar as quatro operações; organização do tempo pedagógico/rotina; e observação.

Já as respostas das(os) **docentes do ensino fundamental II** referiram-se a: **estratégias audiovisuais** (n=17); **estratégias orais e escritas** (n=13); **estratégias concretas** (n=11); **atividades em grupo** (n=03); **utilizar ambientes diferentes da sala de aula** (n=02); **aula de campo** (n=02); e **outras estratégias** (n=03). Mencionaram de

maneira única **outras estratégias** como: a utilização de várias formas de estratégias; modificar a organização da sala de aula; e ter intencionalidade na elaboração das atividades.

Dentre as respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental I** na categoria **estratégias orais e escritas**, houveram menções a: diálogo (n=02); passaporte de leitura com ficha de leitura (n=02); ditado de palavras e autocorreção (n=02); revista/jornal (n=01); leitura compartilhada (n=01); leituras (n=01); debate participativo (n=01); contação de histórias (n=01); conversa (n=01); e livro didático (n=01). Enquanto que as respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental II** na mesma categoria, consistiram em: escutar sugestões dos alunos (n=02); exercícios (n=01); estudo dirigido (n=01); ficha técnica (n=01); reportagem (n=01); seminários (n=01); rodas de conversa (n=01); momentos de leitura (n=01); produção de texto (n=01); problemoteca (n=01); desafios (n=01); e elaborar questões e responder (n=01).

No que se refere à categoria **estratégias concretas**, ambos grupos de professoras(es) mencionaram em mesma quantidade este tipo de estratégia. As respostas de **professoras(es) do primeiro seguimento** englobaram verbalizações sobre: jogos/lúdico (n=06); massa de modelar (n=01); pinturas (n=01); material concreto (n=01); e caixa surpresa (n=01). E as(os) **professoras(es) do fundamental II** afirmaram: atividades lúdicas (n=06); dinâmicas (n=02); material concreto (n=01); gincana (n=01); e mini pesquisa (n=01).

As **estratégias audiovisuais** foram mais relatadas pelo grupo de **professoras(es) do ensino fundamental II** com dezessete menções, do que das(os) **docentes do ensino fundamental I** com sete. Este grupo preferiu atividades como: filmes/vídeo/música/mídias (n=06); e gravuras (n=01), enquanto aquele grupo se referiu

a: vídeos/filme (n=06); mídias (n=03); documentários (n=02); música (n=02); slides (n=02); imagens (n=01); e textos virtuais (n=01).

A utilização de mediadores culturais como música, teatro, desenho, dança, literatura, cinema tem sido defendida por pesquisadoras(es) da psicologia escolar como recursos que favorecem a conscientização, por permitirem o contato do sujeito com aquilo que sente e pensa, possibilitando processos de ressignificação, reorganização das ações e consequente desenvolvimento dos mesmos (Souza et al, 2014; Souza, 2016).

Quatro **docentes do ensino fundamental I** relataram **utilizar assuntos da realidade do aluno** e um **docente do ensino fundamental II** mencionou ter intencionalidade na elaboração das atividades. Os seguintes trechos de fala expressam estes aspectos, respectivamente: “[...] *se eles têm uma história lá fora e traz para aqui, serve como aula também, entendeu, não é só o conteúdo em si de gramática ou de leitura, serve a vivência do aluno também.[...]*” (P4-I); e “[...] *A gente sempre sai com propósito no que a gente vai trabalhar e eles são são...são muito esforçados pra isso né?[...]*” (P12-II).

Na categoria **utilizar ambientes diferentes da sala de aula**, três **professoras do ensino fundamental I** afirmaram realizar aulas no laboratório de informática (n=02); e no pátio da escola (n=01). Já em relação à mesma categoria, duas **professoras do segundo seguimento** afirmaram utilizar ambientes como: biblioteca, auditório, corredor, sala de informática e sala de vídeo. Duas **professoras do ensino fundamental II**, afirmaram realizar **aulas de campo** com visitas a locais.

A realização de **atividades em grupo** foi mencionada por duas **professoras** e um **professor do ensino fundamental II**, enquanto uma **professora do ensino fundamental I** fez menção a este tipo de estratégia pedagógica. De maneira geral, as estratégias pedagógicas mencionadas pelas(os) professoras(es) participantes da pesquisa, possuem

um caráter coletivo, embora quatro docentes tenham se referido especificamente à utilização de atividades em grupo. Dentre as estratégias referidas pode-se citar debates, leitura compartilhada, rodas de conversa, escutar opiniões dos alunos, atividades lúdicas, dinâmicas, jogos e gincana.

Percebe-se nas categorias de análise a diversidade de estratégias efetivadas pelas(os) docentes, sejam elas individuais e coletivas, dentro do espaço escolar ou fora dele. De acordo com Vigotski (2018), o desenvolvimento de cada pessoa é singular e intransferível, pois cada um vivencia as relações sociais de maneira particular, originando então o seu desenvolvimento pessoal, embora forjado num ambiente social pela mediação de outros. Assim, a diversidade de estratégias educativas pode favorecer maiores possibilidades aos alunos para que se desenvolvam em suas particularidades.

A partir da defesa do autor supracitado, em relação à intencionalidade do ato educativo, é necessário refletir que mais importante que a diversidade de estratégias é efetivá-las de modo planejado com objetivos voltados ao desenvolvimento dos estudantes e que estejam associados aos conhecimentos cotidianos destes (conhecimentos espontâneos) tornando a aprendizagem significativa.

5.4.4 – Profissionais que auxiliam a prática docente

Quadro 3: Respostas de professoras(es) sobre as(os) profissionais que auxiliam o trabalho em relação ao processo de ensino e aprendizagem

| Prof. Ensino Fundamental I | Prof. Ensino Fundamental II |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Psicóloga(o) escolar (n=09) - Supervisor escolar (n=08) - Assistente social (n=05) - Orientador educacional (n=02) - Diretor (n=02) - Professora da sala de atendimento educacional especializado (n=02) - Psicopedagoga (n=02) | <ul style="list-style-type: none"> - Psicóloga(o) escolar (n=12) - Direção/gestão escolar (n=09) - Supervisor escolar (n=08) - Orientador educacional (n=04) - Assistente social (n=04) - Professores (n=03) - Coordenação (n=02) - Monitor de informática (n=02) - Todos (n=02) |

Conforme observado no Quadro 3, segundo as(os) **docentes do ensino fundamental I**, as(os) profissionais que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem são: **psicóloga** (n=09); **supervisor escolar** (n=08); **assistente social** (n=05); **orientador educacional** (n=02); **diretor** (n=02); **professora da sala de atendimento educacional especializado** (AEE) (n=02); e **psicopedagoga** (n=02). Como **menções únicas** foram citados: coordenador; intérprete; tutoras; e profissionais da escola.

Para as(os) **professoras(es) do ensino fundamental II**, estes profissionais consistiram em: **psicóloga** (n=12); **direção/gestão escolar** (n=09); **supervisor escolar** (n=08); **orientador educacional** (n=04); **assistente social** (n=04); **professores** (n=03); **coordenação** (n=02); **monitor de informática** (n=02); **todos** (n=02). Como **menções únicas** foram referidos: vários profissionais; inspetores; especialistas; funcionários da limpeza; e funcionários da cozinha.

Noves **professoras(es) do ensino fundamental I** mencionaram a psicóloga como uma profissional que auxilia o professor no processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que em três falas percebe-se o entendimento da atuação do psicólogo

escolar no processo de ensino e aprendizagem associado a problemas ou dificuldades de aprendizagem, conforme é expresso nos exemplos de fala “[...]é... a psicóloga atual, eu pedi pra ela analisar esses alunos que tem essas dificuldades [...]” (P1-I); e “[...] Às vezes assim, a psicóloga assim, quando tem algum aluno com problema aí eu tenho que conversar com ela [...]” (P15-I).

Das(os) dezesseis **professoras(es) do ensino fundamental II**, doze citaram a(o) profissional de psicologia escolar, contudo, dois professores afirmaram que a(o) psicóloga(o) deve ser solicitado em momentos emergenciais, como a fala exemplifica “[...] a gente já conversa com as meninas, psicólogas [...]que aí chega pra gente e conversa, só que aí eu sempre digo né?, que no caso deles tem que conversar mais quando o problema é mais pontual, aqueles alunos que têm sérias dificuldades[...]” (P14-II)

Sobre essas falas, adverte-se que a atuação da(o) psicóloga(o) no acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem não se restringe aos problemas ou dificuldades de aprendizagem atribuídos aos alunos, nem a ações emergenciais, conforme as falas supracitadas. Pesquisadores da área escolar (Meira, 2003; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Silva Neto, 2010; Guzzo, 2016) tem defendido uma atuação que seja contínua por meio do acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e de todos os atores escolares, planejada e de caráter preventivo.

Foi afirmado por três **docentes do ensino fundamental II** que eles mesmos e os seus colegas professores os auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, como na fala representativa “Eu. Professora, trinta anos de sala de aula.[...] então somos nós professores que trocamos as ideias e a partir dessa troca de ideias, a gente vai criando, recriando e desenvolvendo e fora a experiência de sala de aula que isso aí é um bom tempo né isso?![...]” (P3-II).

O recorte de fala acima expressa a ausência de apoio sentida pela docente em relação ao seu trabalho pedagógico. A este respeito Costa, Barbosa e Carraro (2014), colocam que no contexto atual é exigido do professor que tenha capacitação, estímulo e competência na realização de sua profissão. São diversos os problemas e questões enfrentadas no cotidiano escolar, porém, estes docentes não recebem apoio técnico, pedagógico e psicológico para conduzirem tais questões diariamente.

Em relação à equipe gestora ou à diretores, nove **professoras(es) do ensino fundamental II** fizeram menção ao **diretor/gestor escolar**, contudo, uma docente mesmo mencionando a equipe de gestão como profissionais que auxiliam seu trabalho, afirmou não saber quais as funções de cada um, conforme o trecho de fala: *“Ah, eu acho que a gestão é muito preocupada sim, e presente, quando a gente tem essas formações [...] então eu me sinto assim auxiliada sim pela gestão como um todo né? Não sei o trabalho específico de cada um, que às vezes a gente sente essa dificuldade de definir né, o que cada um vai contribuir [...]”* (P10-II).

Observou-se que apesar de afirmarem existir a(o) psicóloga(o) na escola, três **professoras do ensino fundamental I** não consideram a atuação desta(e) profissional satisfatória, nem que auxilia no processo de ensino e aprendizagem. Por estes motivos, estas falas não foram contabilizadas na categoria acima explicitada. Contudo, é importante citar duas delas: *“Por fora também tem a psicóloga [...] faz um trabalho mais voltado pra digamos assim, as dificuldades mais pontuais, [...] as crianças com alguma dificuldade mais assim, de ordem emocional, aí já é com a psicóloga que faz mais esse trabalho específico”*(P8-I); [...] *“Aqui na escola tem né, aqui na escola tem é...é tem o psicólogo né? [...] Eu acho que um psicólogo na escola ele era pra ajudar mais, certo? [...] aí muitos especialistas dizem assim: “mas eu não tenho como fazer um trabalho na escola, eu não tenho como fazer um trabalho na escola”, isso é o que os especialistas*

dizem né? Pra que tem psicólogos nas escolas?, pra encaminhar? [...] Pra pegar encaminhamento a gente vai no posto...a escola encaminhar?, então quer dizer...pra quê tem psicólogo na escola? Pra quê? Tu entendeu?[...]” (P10-I).

Pelas falas acima, depreende-se que as(os) psicólogas(os) com as quais estas professoras tem contato não demonstram uma atuação alinhada ao que atualmente orientam as *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica* (2013; 2019). Na primeira fala de (P8-I) ainda há uma associação do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar à uma atuação clínica, voltada especificamente a questões emocionais específicas. Já a segunda fala de (P10-I) afirma a utilização deliberada do encaminhamento para serviços fora da escola e o incômodo da professora com o tipo de atuação deste profissional que conhece. Tanto a referência à realizar um trabalho voltado mais para *dificuldades pontuais de ordem emocionais* e a indagação *Pra que tem psicólogos nas escolas?, pra encaminhar?*, leva a supor uma identidade profissional destas(es) psicólogas(os) incoerente com o âmbito escolar, pelo fato de afirmarem, de acordo com a professora, *não ter como fazer um trabalho na escola*.

Conforme as *Referências Técnicas* anteriormente mencionadas, a intervenção da(o) psicóloga(o) escolar no processo de ensino e aprendizagem deve se basear em uma perspectiva crítica, considerando os diversos componentes deste processo a exemplo dos atores escolares, a partir de condições sociais e históricas específicas. Além disso, as práticas deste profissional no âmbito ensino e aprendizagem devem estar voltadas a avaliações prospectivas do estudante, que sejam relativas às questões de escolarização e junto aos professores no estabelecimento de parcerias que promovam a ressignificação de concepções que culpabilizam os alunos ou suas famílias, o que se contrapõe ao que foi expresso na fala de uma das docentes acima.

Outro conteúdo que emergiu nas respostas foi a afirmação de quatro **docentes do primeiro seguimento** e uma do **segundo seguimento** sobre não sentirem ter apoio dos profissionais da equipe de especialistas da escola em seu fazer pedagógico. Este aspecto é demonstrado nas falas: “[...] *No município nós já tivemos pessoas bem mais efetivas, hoje nós estamos assim...tem sugestões, coisa, mas não tão participativas como antes. [...] Hoje nós não temos mais, temos corpo presente mas ausente de sugestões*”. (P3II); e “[...] *às vezes a gente se sente bastante só, não vou mentir não, às vezes a gente senta ali é você, por você e com você, por mais que você leve o problema acaba que é você que tem que achar a solução e é você quem tá sempre tentando resolver aqueles problemas e tal, sou eu*” (P13-I).

Além disso, uma professora referiu que a ajuda da psicóloga e da supervisora da escola não é suficiente, devido à grande demanda de trabalho e pelo fato destas profissionais terem que dar conta de demandas dos três turnos da escola, como é expresso no recorte de fala: “[...] *mas eu percebo que a ajuda que elas (psicóloga e supervisora) conseguem dar não é a necessária, acredito que até pela demanda de trabalho que elas têm, por que elas precisam atuar da educação infantil até a EJA né, então é um acúmulo de tarefas que muitas vezes não... faz com que elas não tenham a disponibilidade que deveriam ter para atuar de forma mais direta.[...]*” (P5-II).

Na fala de (P5-II) acima há o relato da grande demanda endereçada à psicóloga e à supervisora da escola. Conforme o artigo 16 da Lei complementar nº 60 de 29 de março de 2010, as(os) especialistas nas escolas de João Pessoa cumprem uma carga horária de trabalho que consiste em cinco expedientes semanais para atender a toda demanda da escola em que atua, seja ela de funcionamento em dois ou três turnos, com um, dois ou três seguimentos de ensino que são oferecidos pela prefeitura municipal (Educação infantil, ensino fundamental I e II e EJA).

A partir disso, coloca-se que mesmo consistindo em um contexto diferenciado do cenário nacional, reforça-se a necessidade de que existam mais profissionais da categoria nas escolas compondo as equipes escolares para atenderem às demandas, mas mais que isso, que estes profissionais de fato possuam uma identidade laboral para atuar nestes espaços, pois do contrário, não haverá avanço na qualidade dos processos educacionais.

De maneira geral, as(os) docentes de ambos seguimentos referiram-se a praticamente todos os profissionais da escola, bem como aqueles que compõem a equipe de especialistas (psicólogo escolar, assistente social, supervisor escolar e orientador educacional) talvez pelo fato de as escolas municipais de João Pessoa contarem com estes profissionais em seu quadro de funcionários efetivos a partir da Lei nº 7.846 em 04 de Agosto de 1995. Contudo, notam-se lacunas na atuação dos mesmos, uma vez que, existem os profissionais de cada especialidade na equipe pedagógica, mas foi afirmado por alguns professores que esta atuação não se dá efetivamente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

5.4.5. – *Compreensão das(os) professoras(es) sobre a atuação das(os) psicólogas(os) escolares*

Quadro 4: Respostas referentes à compreensão das(os) docentes sobre o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar

| Prof. Ensino Fundamental I | Prof. Ensino Fundamental II |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Intervir com alunos (n=18) - Conversar/dialogar (n=05) - Intervir com família (n=04) - Intervir com professor (n=04) - Fundamental/importante (n=04) - Auxiliar no processo de ensino e aprendizagem (n=02) - Ser melhor/mais atuante (n=02) | <ul style="list-style-type: none"> - Intervir com alunos (n=11) - Intervir com professor (n=09) - Importante (n=05) |

Conforme Quadro 4 apresenta, as respostas das(os) **docentes do ensino fundamental I** foram agrupadas nas categorias: **intervir com alunos** (n=18); **conversar/dialogar** (n=05); **intervir com família** (n=04); **intervir com professor** (n=04); **fundamental/importante** (n=04); **auxiliar no processo de ensino e aprendizagem** (n=02); **ser melhor/mais atuante** (n=02); e **outras menções** (n=06). Na categoria **outras menções**, foram afirmadas de maneira única alocações sobre: realizar atividades, olhar teórico do psicólogo, realizar observação, realizar dinâmica de grupo, auxiliar nas relações, falta de identidade do profissional de psicologia na escola e, não há retorno do trabalho.

Já as respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental II** para a mesma questão, consistiram em: **intervir com alunos** (n=11); **intervir com professor** (n=09); **importante** (n=05); e **outras menções** (n=04). Na categoria **outras menções**, foram referidas de maneira única a atuação da(o) psicóloga(o) como: trabalho limitado, conversa com pais, “ponte” entre professor e família; e aquele que resolve emergências.

A partir das categorias apresentadas pelas respostas das(os) docentes, nota-se que em ambos grupos de professoras(es) houve maior menção a compreensão do fazer da(o) psicóloga(o) voltada para intervenções com os alunos, com vinte e nove menções. As respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental I** na categoria **intervir com alunos** abarca menções a: acompanhar alunos com dificuldades de aprendizagem (n=05); realizar encaminhamentos (n=04); intervir em questões comportamentais (n=04); identificar questões emocionais (n=02); trabalhar com desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos (n=01); auxiliar/trabalhar com os alunos (n=01); orientar o aluno (n=01); e fazer terapia (n=01).

Enquanto que as respostas de **professoras(es) do ensino fundamental II** nesta mesma categoria **intervir com alunos** foram: conversar com aluno (n=05); encaminhar alunos (n=02); e outras ações (n=04). A subcategoria outras ações englobou menções únicas a: entender comportamento dos alunos (n=01); mediar conflitos (n=01); identificar problema do aluno (n=01); entender problema do aluno (n=01).

A maior parte destas menções referentes a **intervir com alunos** remetem a uma compreensão da atuação da(o) psicóloga(o) mais voltada para o estudante no sentido de identificar problemas de aprendizagem, comportamentais ou emocionais atribuídos aos estudantes, encaminhando os mesmos para outros profissionais ou até realizando terapia no ambiente escolar. Uma fala representativa desta categoria consiste em: “[...] e essa pessoa ela me dá um suporte de conversar com aquela criança, com aquele adolescente e depois ela perceber algo né?, que eu já tava percebendo e ela perceber até mais do que eu como profissional [...]e eu entendo que a psicóloga ela tá ali pra ajudar, não porque eu quero tirar o aluno da sala, mas porque eu tô vendo que ele tá precisando de um apoio maior entendeu?[...]”. (P11-II).

O que a participante cita como *conversar* a literatura da área refere como *escuta psicológica*. No entanto, a escuta psicológica com alunos deve ser um momento realizado a partir de um propósito e estar alinhada a uma forma de atuação que foca nos processos de ensino e aprendizado e nas relações entre os componentes da escola (Marinho-Araujo, 2014), diferente de uma conversa que pode inclusive ser realizada por qualquer outro profissional, o que se diferencia de uma escuta psicológica que deve ser revestida de uma intencionalidade específica na ação da(o) psicóloga(o) escolar .

Apenas um professor mencionou o trabalho da(o) psicóloga(o) voltado para questões do desenvolvimento, como no discurso “[...] e também com o desenvolvimento cognitivo, social, emocional dos alunos” (P5-I).

É importante destacar que a atuação da(o) psicóloga(o) a partir de uma perspectiva preventiva e institucional caracteriza-se por ações planejadas, construídas com o coletivo de profissionais da escola e que visem processos de aprendizagem promovendo desenvolvimento de todos atores escolares. Desse modo, suas ações não se limitam aos alunos no sentido de identificar supostos problemas emocionais ou de aprendizagem dos mesmos, mas devem se direcionar para questões escolares de maneira ampliada, crítica e preventiva. A partir desta perspectiva, as intervenções junto aos alunos devem explorar as potencialidades dos mesmos com um olhar prospectivo e não focado nas limitações (Martínez, 2010; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Silva Neto, 2010).

Na categoria **conversar/dialogar** foi mencionado por professoras(es) do primeiro seguimento, que o psicólogo vai atuar dialogando, porém, não cita com quais atores escolares essa conversa é realizada e não explicita como seria essa conversa e com que objetivo ela seria realizada, como nos exemplos de falas “[...] então esse profissional nos vai auxiliar através do diálogo [...]” (P5-I); e “[...] ela vai ajudar com conversas eu acho, não sei bem o que elas fazem né, mas eu acho que é com conversas” (P3-I). Além

disso, pontua-se nesta última fala o desconhecimento da docente sobre o trabalho do psicólogo escolar, o que leva a supor que a(o) psicóloga(o) que atua nesta escola não comunica as possibilidades de seu trabalho neste local.

De trinta e dois professoras(es) entrevistadas(os), quatro do **ensino fundamental I** e nove do **ensino fundamental II** compreendem o trabalho da(o) psicóloga(o) com intervenções junto a professoras(es), como na categoria **intervir com professor**. Nesta categoria as(os) **professoras(es) do primeiro seguimento** referiram-se a “*É...é auxiliar, ajudar o professor*” (P7-I); “*Então, ele está ali pra ouvir o professor*” (P2-I). Contudo, não explicam como esse auxílio é realizado. Enquanto que no grupo de professoras(es) do segundo seguimento foram citadas verbalizações como: apoiar (n=04); informar/dar suporte (n=03); e conversar/orientar (n=02). Quatro docentes compreendem a atuação do psicólogo escolar como um apoio para resolver problemas pontuais, como o discurso “*Eu acho que o psicólogo ele, ele deve apoiar né assim, tem a função de apoiar no sentido de se tem um problema, alguma questão que aconteceu na sala a gente vai trazer [...]*” (P1-II).

Já a subcategoria informar/dar suporte refere-se a informações dadas pelo psicólogo ao professor sobre os alunos, como o trecho de fala “*[...]trazer pra gente as informações que muitas vezes a gente não sabe e que a gente precisa saber.[...]*” (P14-II). Ainda nesta categoria mencionou-se o psicólogo como aquele que conversa e orienta o professor diante das dificuldades de sala de aula, como demonstra o seguinte trecho de fala “*[...]Se eu tenho uma dificuldade eu vou conversar com ele, ele me auxilia [...]As dificuldades em sala de aula eu trago, converso com ela e ela me orienta a forma como trabalhar [...]*” (P6-II).

Também foram relatadas em menor número, menções à compreensão da atuação da(o) psicóloga(o) relacionadas à **intervir com família**. Quatro **professoras(es) do**

ensino fundamental I referiram-se a este aspecto nas alocações: chamar a família para conversar/orientar (n=03) “*se for o caso intervir diante da família, eu penso mais ou menos isso, se for o caso de uma criança que seja encontrada alguma dificuldade então ele pode auxiliar e orientar a família também a como trabalhar isso[...]*” (P13-I); e “*trabalhar com a família*” (P2-I). As duas menções de **professoras do ensino fundamental II** foram: conversa com pais, “*ponte*” entre professor e família.

De 32 participantes, dois **do ensino fundamental I** afirmaram que a atuação do profissional de psicologia escolar consiste em **auxiliar no processo de ensino e aprendizagem** “*Eu acredito assim, que o psicólogo escolar ele está pra...pra nos ajudar do ponto de vista mais ligado pra questão das aprendizagens né, por que assim, muitas pessoas acham que o psicólogo escolar vai clinicar, e não é a função dele aqui dentro da escola, ele pode até fazer em um outro ambiente, mas aqui dentro não*” (P8-I). Na fala parece haver discernimento por parte da docente de que a atuação clínica não consiste em uma função do psicólogo no âmbito escolar, bem como que a(o) psicóloga(o) atua auxiliando no que se refere a questões de aprendizagem.

Embora mencionadas de maneira única foi referido por **professores do primeiro seguimento**, as alocações sobre: realizar atividades, olhar teórico do psicólogo, realizar observação, realizar dinâmica de grupo, auxiliar nas relações. Dentre estas ações observam-se ações de caráter coletivo a exemplo de dinâmica de grupo e auxiliar nas relações. Além disso, são citados a observação e o olhar teórico do psicólogo, que de acordo com Correia (2004) são aspectos importantes na atuação da(o) psicóloga(o) escolar. Esta autora refere-se à observação no contexto escolar como ferramenta para levantar as necessidades da instituição e compreender as relações estabelecidas no cotidiano, bem como discorre sobre a importância do embasamento teórico para uma atuação comprometida e competente no espaço escolar.

Duas **professoras do ensino fundamental I** mencionaram que a(o) psicóloga(o) escolar deve **ser melhor/mais atuante**, contudo, a reivindicação se refere a expectativa de que este profissional realize encaminhamentos e acompanhamento/atendimento individual, como demonstrado nas falas *“No meu ponto de vista poderia ser melhor. Poderia ser melhor na questão de... de fazer encaminhamentos. Eu sinto um... uma falta de apoio, principalmente com meu aluno especial, porque tem que se fazer encaminhamentos [...]”* (P4-I).

Além disso, como menções únicas foi afirmado *“embora saiba suas atribuições, ele é limitado”*; a falta de identidade do profissional de psicologia na escola e que não há retorno do trabalho. Os dois últimos aspectos são expressos nas falas: *“[...] então o que eu sinto e o que eu percebo é que existe uma falta de identidade desses profissionais ainda dentro do âmbito escolar, eles não têm uma apropriação substancial do que é o fazer deles dentro da escola, mesmo a gente dialogando, reivindicando[...] então a minha percepção é que precisaria se discutir, repensar talvez o fazer desses profissionais dentro do âmbito escolar, eu acho que eles não têm clareza de qual é a atuação objetiva deles dentro da escola”*. (P11-I); e *“[...] eu encaminho mais ou menos essas crianças, mas assim, é como eu te falo, eu não tenho um retorno pra te dizer “ah é feito um trabalho, tem um acompanhamento”, não tem. [...]”* (P9-I).

Os aspectos acima referidos acerca da compreensão do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar como sendo limitado, a expectativa do professor em querer que a(o) psicóloga(o) atenda e encaminhe seus alunos, a menção à falta de identidade deste profissional no âmbito escolar, bem como a ausência de retorno sobre o que faz na escola, são questões que podem estar associadas à lacunas formativas destes profissionais.

Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) afirmam que a qualidade da formação inicial da(o) psicóloga(o) é uma questão basilar para debater sobre as práticas que estão sendo

efetivadas na escola. Até os anos 2000, de acordo com Silva Neto, Guzzo e Moreira (2014), os currículos dos cursos de graduação em Psicologia tinham um caráter generalista, que propunham intervenções padronizadas, conservadoras e voltadas a identificação de problemas nos indivíduos numa lógica médico-clínica de atuação. No movimento contra-hegemônico, tem-se proposto que no espaço escolar a atuação da(o) psicóloga(o) deve estar voltada para a promoção de processos de desenvolvimento humano, contemplando aspectos históricos e sociais e que se direcionem a todo coletivo escolar (Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2014).

5.4.6 – Ações que a(o) psicóloga(o) escolar pode realizar junto a professoras(es) e de que maneira contribuem no processo de ensino e aprendizagem

Para conhecer ações que a(o) profissional de psicologia escolar realiza junto a professoras(es) foi feita a seguinte pergunta: *“Em sua opinião, que ações podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar junto aos docentes?”*.

As respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental I** a esta questão foram organizadas nas seguintes categorias de análise: **desenvolver atividade de formação/orientação** (n=03); **ajudar/orientar** (n=03); e **outras ações** (n=07). As **outras ações** mencionadas consistiram em: realizar dinâmicas; realizar palestras; realizar conversa; dar *feedback* do trabalho realizado; fazer sondagem dos alunos e orientar como trabalhar; auxiliar a identificar dificuldade do aluno; e acompanhar o professor e conhecer suas dificuldades.

As respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental II** foram organizadas da seguinte maneira: **passar informações sobre os alunos** (n=04); **trabalhar relações** (n=03); **ajudar/orientar** (n=02); **realizar trabalho nos**

planejamentos (n=02); e **outras ações** (n=04). Como menções únicas foram referidas **outras ações**, quais sejam: mediar reflexões, realizar oficinas de relaxamento com os professores, conhecer a equipe de professores e fazer palestras.

É importante destacar que na maior parte dos casos em que esta indagação foi feita às(aos) professoras(es), observou-se uma demora para responder a questão e uma reação de surpresa nas(os) mesmas(os), pois alguns docentes pediam para repetir a pergunta, outros afirmavam que nunca tinham parado para pensar nisso, que era uma pergunta difícil, e mencionavam que era algo interessante a se pensar e que tinham gostado da pergunta. Um exemplo disso foi a verbalização: “*Nossa, aí ficou difícil...(risos). Se eu não souber responder?...[...]*” (P1-II).

A partir do exposto acerca das respostas, para as(os) **professoras(es) do ensino fundamental I** as ações da(o) profissional de psicologia devem ser de **atividades formativas, de orientação** acerca do desenvolvimento humano, aprendizagem e período de transição, bem como **ajudar/orientar** com intervenções relativas às dificuldades da docente com os alunos que tem problemas de aprendizagem e indisciplina. Estes aspectos estão representados nas falas, respectivamente:

“[...] montar conversas periódicas com as professoras daqueles níveis de aprendizagem por exemplo, crianças da educação infantil, como se comportam as crianças da educação infantil, o que é que elas podem apresentar, de que forma as professoras podem tá lidando com isso. Crianças do quinto ano que já estão numa fase de transição né, mudança de corpo, mudança de comportamento, vão pra um outro segmento, ela pode de certa forma tá orientando os professores dentro dessa perspectiva. [...]” (P8-I);

“[...] assim...com os professores essa orientação, se você pronto...pegou fulano lá e viu que fulano tem essa dificuldade, então na escola tem cinco alunos que tem a mesma questão de concentração né? [...] mas que com um trabalho interno na escola pode solucionar o problema do aluno ou não, não sei, mas assim... “olhe vamos trabalhar assim fulano e fulano, tem esses alunos “x” vamos aplicar esse tipo de atividade, vamos trabalhar dessa maneira [...]” (P14-I).

A verbalização de (P8-I) demonstra a necessidade de aprender mais acerca de aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento, o que por parte da(o) psicóloga(o) escolar pode ser realizado a partir dos conhecimentos científicos da ciência psicológica. Já na fala de (P14-I), embora se refira às dificuldades dos alunos, sugere que a intervenção seja feita em parceria com a(o) psicóloga(o) e que envolva vários alunos que supostamente apresentem a mesma dificuldade, dirimindo a suposta dificuldade na aprendizagem dentro do próprio espaço escolar e de maneira grupal.

Também foram citadas ações como realização de: dinâmicas, por ser uma forma mais agradável de transmitir a mensagem; de conversas para ouvir as necessidades do professor com relação à turma e às suas angústias; de palestras para falar o que a(o) psicóloga(o) faz na escola e em que momentos as(os) professoras(es) podem solicitá-la(o), bem como para tratar de temas atuais que eles possam trabalhar em sala de aula; e acompanhar a(o) professora(or) e conhecer as dificuldades que eles sentem com algumas crianças. Sobre os momentos de conversa e a realização de palestras, as falas expressam:

“Então...eu acho que o psicólogo...o professor deveria ter um momento para conversar com o psicólogo. Eu acho importante que ele tivesse, porque a gente sofre muito sabe?, com muitas aflições [...] mas de ouvir também a...toda essa...essa necessidade que o professor tem de...de mostrar, de falar sobre a turma, sobre como...os alunos que estão dando...mais trabalhosos, o professor

precisa contar, precisa falar pra alguém, precisa ser ouvido, precisa encontrar sugestões pra trabalhar com esses alunos”. (P7-I); “Tipo, palestras, eles falarem um pouquinho do que o psicólogo mesmo pode fazer na escola, que momento a gente pode procurá-los. A gente sempre até faz aqui e às vezes F. (profissional de psicologia) traz palestras, faz é ...assuntos da atualidade pra ser tratado com, pra gente poder levar pra eles [...]”. (P3-I)

Além disso, mencionou-se também dar *feedback* sobre o trabalho que foi realizado com aluno encaminhado semanal ou quinzenalmente; fazer sondagem com os alunos e orientar o professor de como pode trabalhar; e auxiliar em reuniões com professores, por meio de atividades para encontrar a dificuldade do aluno sem rotulá-lo. Nestas ações, embora sejam citadas para a(o) psicóloga(o) realizar junto ao professor, nota-se a recorrência de identificar e diagnosticar o problema no aluno.

Para as(os) **professoras(es) do ensino fundamental II** as respostas referiram-se a ações como: **passar informações**, por meio de conversas, sobre as dificuldades de cada aluno e ver o que pode ser feito; **trabalhar as relações** tanto professor-aluno como as relações de maneira geral na escola; **ajudar/orientar** tanto de maneira geral quanto em relação às suas questões pessoais que perpassam sua maneira de ser docente. Sobre trabalhar as relações, o seguinte recorte de fala demonstra:

“[...]fez umas atividades que iriam trabalhar o professor e o aluno pra melhorar a nossa relação, pra despertar e mostrar que o professor não é só aquela figura que tá ali, não, mas que é uma pessoa normal que pode tá com ele, que tem suas dificuldades também e foi uma atividade que eu achei bastante interessante, foi justamente essa mediação que elas fizeram entre a gente professor e os alunos [...]” (P14-II).

A fala de (P14-II) demonstra uma ação realizada pela psicóloga da escola com a qual este professor trabalha, que sugere a busca pelo estreitamento dos laços entre professora(or) e aluno a partir de uma(um) professora(or) real, que possui suas inquietações, mas que também se dispõe a fazer seu melhor por meio de sua prática docente. Ações como essa alinham-se a uma perspectiva preventiva e institucional.

Além disso, outras ações foram referidas, a exemplo de: realizar trabalho nos planejamentos que sejam específicos com a(o) professora(or); mediar reflexões individuais ou coletivas; realizar palestras que promovam a coletividade na escola; elaborar momentos de oficinas de relaxamento para refletir questões da escola ou relativas à saúde emocional, com o intuito de ficarem mais saudáveis para entrar em sala de aula; conhecer a equipe de professoras(es) da escola de maneira ampla, procurando saber aspectos de sua vida pessoal, bem como sua forma de trabalhar. A respeito das oficinas de relaxamento e de conhecer a equipe de professores, destacam-se os trechos:

“[...] É... eu acredito que o primeiro momento seria o psicólogo trabalhar com o professor, conhecer a equipe que ele tem [...] Conhecer o quadro de professor, se ele é formado, ele é casado?, a estrutura dele, conhecer o quadro dele, o âmbito dele né? e em seguida, os dois trabalharem juntos na escola, porque às vezes é... a escola exige muito do professor em “n” situações, mas o professor tem alguma coisa que não tá bem o professor. [...] porque quando aquele psicólogo sabe que o professor...ó, tem professor que é mais solto pra falar, outros mais contidos. [...]Psicólogo e professor eles não têm interação, aí como é que o psicólogo vai saber conversar com a, até com o próprio aluno se ele não sabe a metodologia que o professor trabalha em sala de aula? ” (P12-II).

A partir do exposto, depreende-se que de maneira geral as(os) professoras(es) relataram em suas falas a expectativa em estabelecer parceria com a(o) psicóloga(o) da

escola. Mesmo que algumas das ações mencionadas ainda se refiram a auxiliar na identificação de problemas nos alunos ou saber sobre especificidades do aluno e conhecer como trabalhar essas dificuldades, as falas trazem indicadores importantes sobre o pedido de ajuda destas(es) docentes para manejar a diversidade de aspectos com os quais precisam lidar cotidianamente em sua prática pedagógica.

De acordo com Souza et al (2014), a atuação da(o) psicóloga(o) deve estar centrada em perceber a demanda docente e trabalhá-la sob uma perspectiva crítica e ampliada. Conforme estas autoras, é a partir desse olhar que a(o) psicóloga(o) vai elaborar intervenções construídas em parceria com professores, que possam ressignificar suas concepções, que se materializam nas práticas pedagógicas. Desse modo, a questão é enxergar as práticas pedagógicas contextualmente e conduzir intervenções que se alinhem ao que a psicologia escolar contemporânea propõe para atuação da(o) psicóloga(o) no âmbito escolar, isto é, uma atuação preventiva, construída com todo coletivo institucional (Souza et al, 2014).

Ademais, também houve relatos sugerindo ações voltadas ao coletivo escolar, que promovam reflexões de caráter formativo, voltadas a conhecer o professor, ouvindo suas questões tanto pessoais quanto profissionais, bem como esclarecimentos sobre a atuação da(o) psicóloga(o). Sobre este último ponto, Braz Aquino et al (2015) referem a importância de comunicar aos docentes em que consiste a atuação da(o) psicóloga(o) com professores e em que momentos esta parceria pode ser efetivada. Desse modo, trabalhar as relações no ambiente escolar faz parte do trabalho de *assessoria ao coletivo escolar*, conforme pontua Marinho-Araujo (2014).

Retomando Galdini e Aguiar (2003) para quem “*a escola, local onde a atividade docente acontece, é um espaço institucional e de mediação social*” (p.88), enfatiza-se a atuação da(o) psicóloga(o) escolar junto a docentes como promotora(or) de reflexão e

conscientização sobre o cotidiano escolar, que está perpassado pelo contexto histórico e social em que é produzido (Marinho-Araujo, 2015). Enfatiza-se a partir do exposto pela autora que atuar em parceria com professoras(es) no *acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem*, demanda da(o) psicóloga(o) a partir da *escuta psicológica*, apreender as intersubjetividades existentes nas relações do contexto educacional.

As falas das participantes que referem aspectos de sua condição de ser docente (sobrecarga de exigências e demandas, sua saúde emocional, a relação professor-aluno) remetem ao que Galdini e Aguiar (2003) discutem sobre o equívoco de pensar o professor como um trabalhador restrito ao fazer técnico. Para estas autoras, o professor enquanto ser histórico e social deve ser compreendido em sua integralidade de sujeito docente, ou seja, considerando suas condições de vida, trabalho, salário, entre outras. Além disso, as autoras pontuam a necessidade de considerar a relação professor-aluno como algo indissociável na compreensão da prática pedagógica, uma vez que um contribui para a constituição do outro em um contexto específico.

Ademais, compreende-se que o foco do trabalho da(o) psicóloga(o) no processo de ensino e aprendizagem, como refere Marinho-Araujo (2015), está na relação professor-aluno-objeto de conhecimento, sendo esta portanto, a unidade de análise das práticas pedagógicas.

Um conteúdo que emergiu nas respostas a esta pergunta por parte de seis professores referiu-se a ações que este profissional deve realizar com os alunos, bem como com a família e direção da escola. Algumas ações com os alunos consistiram em verbalizações como: conversar com os alunos; ações sobre sexualidade; trabalhos/palestras/peça de teatro/jogos/filmes; realizar atendimento clínico; ensinar técnicas de estudo; observar comportamento dos alunos em sala de aula; e mapear os alunos que não possuem laudo médico. Isso demonstra que ainda há uma forte

tendência a associar a atuação da(o) psicóloga(o) como profissional da saúde e/ou que está na escola para atender problemas e distúrbios numa perspectiva remediativa, e não preventiva como tem sido discutido por pesquisadoras(es) da área escolar educacional (Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2014; Guzzo et al, 2019).

Para saber das(os) professoras(es) de que maneira as ações acima mencionadas podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem, foi perguntado: “*Para você, de que maneira essas ações podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem?*”.

As respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental I** a esta questão, foram organizadas da seguinte forma: **intervenções com alunos** (n=07); **intervenções com professores** (n=06); **contribui de maneira significativa/muito** (n=05); e **outras maneiras** (n= 03). **Outras maneiras** foram mencionadas unicamente: contribui de várias maneiras; orientações com a família; e conscientizar sobre o *Bullying*.

Na categoria **intervenções com alunos**, houve menções a: orientar alunos (n=03); detectar problemas dos alunos (n=01); desenvolver aprendizagem dos alunos (n=01); promover inclusão (n=01); e recuperar autoestima do aluno (n=01). Dentre as **intervenções com professores** foram citadas verbalizações referentes a: informar sobre aprendizagem (n=01); direcionar o professor (n=01); promover reflexão (n=01); facilitar o trabalho em sala de aula (n=01); tomar posicionamentos diante dos conflitos de sala de aula (n=01); e dar informações sobre o aluno (n=01).

As respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental II** foram categorizadas da seguinte maneira: **intervenções com professores** (n=11); **intervenções com alunos** (n=03); **melhora muito** (n=02) e como menção única foi referido a **melhora na interação entre os profissionais**.

Dentre as **intervenções com professores** houve menções a: compreender alunos/sugerir atividades (n=06); estabilizar professor para sala de aula (n=01); promover reflexões (n=01); identificar indisciplina (n=01); entender aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (n=01); e ensinar técnicas que ajudem na aprendizagem (n=01). Dentre as **intervenções com alunos** houve referência a: ajudar o aluno que foi atendido (n=01); dar suporte emocional ao aluno (n=01); conversar com aluno (n=01); e acompanhar alunos em situação de deficiência (n=01).

Dos resultados dos dois grupos de professoras(es), observa-se que as formas de contribuição da(o) psicóloga(o) no processo de ensino e aprendizagem por meio de ações com os professores foram mais mencionadas (n=17) do que as ações com alunos (n=10). Apenas uma menção nesta categoria de intervenções com as(os) professoras(es) se referiu ao auxílio do psicólogo ao professor, no sentido de o ajudar identificando problemas de indisciplina nos alunos que estejam relacionados a seu histórico de vida.

Dentre as **intervenções com professores**, a contribuição da(o) profissional de psicologia seria dando informações sobre questões de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para compreender como a mente dos mesmos funciona, bem como saber o nível de desenvolvimento deles. Falas a este respeito enunciam

“[...] Quando eu vim trabalhar no terceiro ano eu tive que compreender como aprendem crianças de oito anos, níveis de aprendizagem, como é que elas se comportam, então eu acho que o psicólogo de certa forma poderia dar um suporte maior ao professor nesse sentido”. (P8-I); “[...] Uma vez que o psicólogo tá junto conosco ali, ele pode tá nos passando melhor é...nos dando ferramentas e mecanismos pra gente poder passar melhor o conteúdo pra aquele aluno ali. [...]Eu acho que seria interessante esse contato mais professor – psicólogo,

professor, psicólogo e aluno, porque ela pode nos dar um leque de possibilidades do que eu possa usar na sala pra ajudar esse aluno a progredir”. (P15-II)

As falas de (P8-I) e (P15-II) acima demonstram a necessidade de aprender questões teóricas que as auxiliem na atividade de sala de aula, mas acreditam que a(o) psicóloga(o) possa contribuir nesse sentido.

Verbalizações nos dois grupos referiram que a contribuição da(o) psicóloga(o) seria direcionando o professor, a partir de momentos de reflexão de sua prática, os ajudando a conhecer e compreender os alunos para então sugerir atividades. Outro aspecto mencionado como contribuição da(o) psicóloga(o) foram as ações que facilitam o trabalho de sala de aula e preparam o professor para estar em sala de aula. Os trechos de fala que seguem expressam estes pontos:

“[...] eu acho que facilita mais é...o nosso trabalho na sala de aula. Como eu falei pra você né, se um aluno não aprende, alguma coisa tem de errado [...]mas faz abrir a mente, a nossa mente, que não é bem assim que o processo de aprendizagem ocorre, que existe várias coisas ao nosso redor que vai auxiliar nesse processo e cabe a gente procurar a melhor forma possível. Se o aluno não aprende dessa forma, a gente vai tentar de outra e eu acho que o psicólogo ele também tem essa visão, esse olhar, esse olhar diferente né e ele vai saber direcionar o professor. [...] Então eu acho que essa parceria professor-psicólogo né, que trabalha a mente, o cognitivo, ajuda muito”. (P3-I);

“Eu acho que, de repente, deixar o professor mais estabilizado para o enfrentamento dos alunos em sala de aula, que são diversos, são variados, que não são uniformes, são individuais, né.[...]”. (P4-II); e

“Ele poderia contribuir para esse momento de autorreflexão que o professor poderia fazer sobre si e, por que não dizer, sobre sua prática. [...]Então, eu acho que o psicólogo iria me ajudar, assim como os demais professores a se enxergarem melhor, se compreenderem, se cuidarem pra estarem atuando na sala de aula[...]” (P5-II)

Por meio dos relatos das(os) professoras(es) percebe-se a expectativa em estabelecer a parceria com a(o) psicóloga(o), seja no que se refere à questões formativas ou em relação ao seu bem estar enquanto professora(or). Esta expectativa revelada nas falas, coadunam com o que tem sido discutido e proposto por Marinho-Araujo (2014; 2015) como possibilidades de intervenção da(o) profissional de psicologia nos espaços escolares, *a assessoria ao trabalho coletivo* e *o acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem*. Tal propositura enfatiza a mediação existente nas relações efetivadas nos espaços escolares, destacando o papel da(o) psicóloga(o) no favorecimento a processos de desenvolvimento humano de todos que compõem o espaço educacional (Soares & Marinho-Araujo, 2010).

Dado que a(o) psicóloga(o) escolar, conforme Herculano (2016), tem o papel de ser *“um agente catalisador de reflexões e mudanças, se posicionar, e ser um mediador das relações que se estabelecem entre professor e aluno, favorecendo o diálogo e transformando a sala de aula num espaço de encontro, vínculos e cooperação”* (p.158), estes momentos de assessoria ao docente e ao coletivo institucional possibilitam processos de formação continuada em serviço, pois instrumentaliza o corpo docente e toda equipe para estudos e planejamento de suas atividades de maneira intencional (Marinho-Araujo, 2015).

Na dimensão do *acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem*, Marinho-Araujo (2015) refere que junto aos docentes a(o) psicóloga(o) pode promover

situações de apoio à aprendizagem, que estejam dentro das práticas pedagógicas diárias; redirecionar a ênfase de análise deste processo, mostrando a relação dialética que existe no ensinar e aprender enquanto processo de articulação entre teoria e prática; e construir formas de ensino e avaliação que privilegiem as competências dos alunos.

Contrapondo-se à visão acima discutida, também foram afirmadas pelos dois grupos de professoras(es), contribuições da(o) psicóloga(o) voltadas a intervenções com alunos (n=10). Contudo, apenas duas dessas respostas não se referiam a avaliar o aluno identificando problemas ou realizando atendimentos de caráter clínico, a exemplo de promover inclusão “[...] quando ela faz algum trabalho a respeito de cadeirantes, a gente percebe que eles se sensibilizam com aquela situação, aí já vai ajudar...[...]” (P6-I); e “Vão desenvolver bastante o aprendizado do aluno [...]” (P16-I).

Alguns recortes de fala relativos a intervenções individuais com estudantes, enunciam: “[...] então assim se a psicóloga nos ajudasse a desenvolver um pouco mais com essa criança, tivesse um tempo de tirar essa criança, trabalhar com ela e...e...não sei, de alguma forma procurar intervir com essa criança [...]” (P13-I); e “[...] porque a gente vai detectar o problema[...]” (P12-I). Embora a(o) psicóloga(o) possa realizar um trabalho de acompanhamento com alunos, é necessário lembrar que a psicologia escolar contemporânea defende um trabalho integrando ações realizadas com os professores deste estudante, seus familiares e outros profissionais da escola, diferenciando-se de um atendimento para “detectar o problema”. As intervenções tanto podem ser individuais quanto coletivas, mas sempre alinhadas a uma perspectiva crítica de atuação (Neves, 2011). Dessa forma, lançar o olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem pela perspectiva da psicologia histórico-cultural é compreendê-lo na complexidade de fatores advindos das interações estabelecidas entre os atores escolares em que trocam

compatibilidades, incoerências, contradições e se constituem por meio destas trocas (Souza, Petroni & Bremberger, 2007).

5.4.7. – *Situações/demandas que as(os) professoras(es) consideram interferir no processo de ensino e aprendizagem*

A pergunta sobre quais situações/demandas os professores consideram interferir no processo de ensino e aprendizagem foi realizada para as(os) participantes dos três grupos (psicólogas(os) escolares, professores do ensino fundamental I e II) e por esta razão, optou-se por apresentar os resultados das respostas dos três grupos de participantes de maneira conjunta, como na seção que segue.

Para as(os) **psicólogas(os) escolares** a pergunta foi formulada da seguinte maneira: “*Os professores relatam situações que interferem no processo de ensino e aprendizagem? Se sim, quais?*”. Para as(os) **professoras(es) do ensino fundamental I e II** a pergunta foi: “*Considerando o cotidiano da sala de aula, que situações ou demandas você considera que interferem/dificultam o processo de ensino e aprendizagem?*”.

Em relação às(aos) **psicólogas(os)**, todas(os) responderam afirmativamente para a primeira indagação e em resposta à segunda pergunta foi relatado que as(os) professoras(es) consideram como situações que interferem no processo de ensino e aprendizagem: os **problemas/dificuldades dos alunos** (n=19), a **ausência do acompanhamento familiar** (n=09) e **outras situações** (n=05). Na categoria **outras situações** houve menções únicas a: questões de violência e uso de drogas ilícitas, fome, relação professor-aluno e questões estruturais da escola.

Já as(os) respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental I** foram organizadas nas seguintes categorias: **ausência do acompanhamento familiar** (n=09);

indisciplina (n=08); **questões familiares** (n=05); **problemas emocionais e orgânicos** (n=04); **questões sociais, culturais e econômicas** (n=03); **ausência de profissionais da escola** (n=02) a exemplo do intérprete de Libras e do cuidador; e **outras situações** (n=05). As **outras situações** relatadas consistiram em: déficit na estrutura/recursos materiais na escola; o índice de absenteísmo; o desinteresse dos alunos; violência/drogas; e conjunto de fatores.

As respostas das(os) **professoras(es) do ensino fundamental II** consistiram em: **déficit na estrutura/recursos** (n=07); **ausência do acompanhamento familiar** (n=06); **indisciplina** (n=04); **questões familiares/pessoais** (n=03); **desinteresse** (n=02); **vários/muitas situações** (n=02); e **outras situações** (n=08). Na categoria **outras situações** as alocações citadas foram: questões psicológicas como abuso, agressão; fatores externos a exemplo de drogadicção e gravidez precoce; absenteísmo; turmas numerosas, que dificultam a elaboração de atividades nas aulas; a escola ser de tempo integral, por não fornecer estrutura adequada para o conforto dos estudantes; ausência da gestão e da equipe pedagógica; saída de sala de aula por parte do alunado; e as dificuldades na aprendizagem do aluno.

Dos resultados dos três grupos, as situações que as(os) professoras(es) consideraram interferir no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a opinião das(os) psicólogas(os), foram em maior número relativas a **problemas/dificuldades dos alunos** do que para os dois grupos de professoras(es).

Para as(os) psicólogas(os) na categoria **problemas/dificuldades dos alunos** foram mencionados aspectos como: indisciplina (n=07); problemas emocionais (n=04); desinteresse (n=04); e dificuldades de aprendizagem (n=04). A indisciplina foi o aspecto mais mencionado, como na verbalização “*Na maioria dos casos os professores reclamam de indisciplina né? indisciplina por parte dos alunos[...]*”(PS17). A indisciplina também

foi referida por oito **professoras(es) do primeiro seguimento** e por quatro do **segundo seguimento**, como no trecho de fala: “[...] *indisciplina dos alunos, porque as vezes, minha filha quando a gente tá explicando é aquele barulho, entende, aquela conversa, então eles... o principal mesmo, problema, é indisciplina [...]*” (P6-I).

A questão da indisciplina, de acordo com Boarini (2013), é considerada resultado de uma construção coletiva, assim como a disciplina, pois são produzidas no cotidiano escolar. Desse modo, a indisciplina só pode ser analisada levando-se em consideração o momento histórico em que ocorre, a metodologia utilizada pela(o) docente, o sentido que o conteúdo tem e sua relação com as realidades dos estudantes, o ambiente físico e suas condições, o momento acadêmico de cada estudante, bem como as concepções de ensino e aprendizagem das(os) professoras(es), e não apenas um comportamento de responsabilidade única do estudante.

Além disso, **professoras(es) do ensino fundamental I e II** afirmaram que questões familiares e também pessoais interferem no processo de ensino e aprendizagem, a exemplo das falas

“[...] *a gente tem os problemas dos fatores externos, os fatores que vem da família entendeu?, crianças que passam por algumas coisas em casa que interferem nesse ensino-aprendizagem, eu acho que a boa parte...oitenta por cento seria isso, os fatores externos, familiares...a desestrutura familiar [...]*” (P13-I); “[...] *Acho que o que interfere também é as vivências pessoais de cada um né?, tendo em vista que muitos alunos vêm de famílias desestruturadas né?, é onde eles não tem uma referência ética, então isso acaba se revelando na relação entre professor e aluno, quando não se há respeito pelo professor, não apenas enquanto profissional, mas enquanto ser humano não é? [...]*” (P7-II).

As falas acima colocam a responsabilidade das dificuldades do processo educacional nos problemas familiares dos alunos. Outra situação/demanda que as(os) professoras(es) consideram interferir/dificultar o processo de ensino e aprendizagem foi a menção à **ausência do acompanhamento familiar** nos três grupos de participantes, com nove verbalizações no grupo de **psicólogas(os)** e de **professoras(es) do ensino fundamental I**, e seis no grupo de **professoras(es) do ensino fundamental II**. Segue exemplos de falas a este respeito: “[...] *A falta de assistência da família ao aluno, a falta de compromisso [...]*” (PS3);

“[...] e a questão familiar, o não acompanhar o filho em casa é...dificulta muito o processo de ensino e aprendizagem, porque aqui eu faço a minha parte, cabe aos pais em casa fazer a parte deles.[...] Então eu tento fazer o máximo possível na sala de aula, porque em casa eles não tem esse acompanhamento.[...] e o não acompanhamento, a falta da família né no acompanhamento acho que dificulta muito o processo de ensino e aprendizagem” (P3-I).

De acordo com pesquisa realizada por Albuquerque (2017) com professores e gestores de escolas públicas foi verificada a responsabilização das famílias dos estudantes pelas dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. Isso revela, conforme a autora, que a relação entre família e escola está marcada por conflitos, tensões e contradições que interferem na aprendizagem dos estudantes e na dinâmica institucional. Contudo, Guzzo, Mezzalira, Weber, Sant’Ana & Silva (2018) afirmam que esta relação é de relevante importância no processo educacional, pois com o envolvimento da família com a escola, o processo educacional torna-se um objetivo comum e favorecedor do desenvolvimento dos alunos. As autoras defendem ainda, que escola e família não devem ser opostas, mas vistas como instituições diferentes e que resguardam sua importância singular no desenvolvimento do sujeito. Ainda segundo Facci e Eidt

(2011), o envolvimento dos pais/familiares no processo educativo de seus filhos favorece a participação dos mesmos nesse processo, bem como possibilita que eles reivindiquem melhorias no sistema de ensino público.

Pesquisadoras(es) da psicologia escolar de base crítica (Guzzo et al, 2018; Guzzo et al, 2019) tem proposto possibilidades interventivas a exemplo de rodas de conversa sobre temas específicos do desenvolvimento infantil e adolescente, reunião de pais, reuniões em Rede com a saúde, conselho tutelar e assistência social, dentre outras no que se refere à relação família-escola, que favoreçam a participação e envolvimento de pais/familiares em momentos de parceria com o coletivo escolar, que visem o desenvolvimento integral dos estudantes. Para Albuquerque e Braz Aquino (2018) as ações envolvendo família e escola devem ser respaldadas em uma concepção integrada, crítica e construída em parceria com o coletivo escolar para que sejam mais efetivas.

Fatores como questões de violência e uso de drogas ilícitas, fome, questões sociais, culturais e econômicas, gravidez precoce, absenteísmo e outros fatores foram mencionados pelos profissionais dos três grupos entrevistados, a exemplo das falas que seguem: *“A condição sócio-cultural das crianças, porque muitas das vezes elas vem com sono, com fome e aquilo ali interfere demais no processo de ensino-aprendizagem. [...]”* (P1-I); *“[...] A violência é um dos fatores, a questão do uso de drogas também e a gente tá junto [...]”* (PS8); e *“[...] a falta deles mesmo em sala de aula, tem aluno que passa quinze dias sem aparecer nem aqui.[...]”* (P8-II); e *“[...] então... uma série de fatores, não é só o fator ensino e aprendizagem não, tem o fator afetivo, o fator emocional, o econômico, o social. É um conjunto, entendeu, é um conjunto. A educação não só se faz assim, tem que ter um conjunto”*. (P4-I)

A fala de (P4-I) acima, expõe um olhar crítico e que leva em consideração a multideterminação dos fatores que compõem o processo de ensino e aprendizagem,

evitando assim a culpabilização/responsabilização de um ou outro ator do processo educativo como tem sido discutido na área da psicologia escolar educacional (Guzzo et al, 2019).

Fatores relacionados ao déficit na estrutura da escola, bem como a escassez de recursos materiais e humanos também foram mencionados como, por exemplo, turmas numerosas, que dificultam a elaboração de atividades nas aulas; a escola ser de tempo integral, por não fornecer estrutura adequada para o conforto dos estudantes; ausência da gestão e da equipe pedagógica; questões estruturais da escola como ausência de recursos materiais e estrutura física da escola deficitária. O trecho de fala a seguir demonstra alguns destes aspectos:

“[...] Uma sala pequena, se você vê tem por Lei que por metro cúbico que o aluno tem que ocupar. A gente sabe que não segue à risca né? Mas aí uma sala com quarenta alunos, pequena, uma sala que não tem ventilação, é super quente, então isso interfere muito no aprendizado. Porque como eu vou exigir do meu aluno que ele preste atenção, se ele tá pingando de suor em sala de aula? Se ele tá apertado em sala de aula? [...] A estrutura, acho que o primeiro passo é é...a estrutura né? [...]” (P12-II).

A respeito deste tema, Facci e Eidt (2011) problematizam sobre os fatores que fazem parte do cotidiano escolar e interferem no fazer docente a exemplo de questões como “a falta de investimento na Educação por parte dos governantes, falta de estrutura física adequada para o processo de ensino-aprendizagem na escola, formação precária do professor, baixos salários” (p.145). A partir disso, as autoras colocam que tais questões objetivas devem ser levadas em consideração, lançando olhar sobre a responsabilidade das políticas educacionais para que o professor possa exercer sua função de mediador do conhecimento produzido pela humanidade.

A partir dos resultados da pesquisa realizada, de modo geral, foi possível perceber além da diversidade de ações mencionadas pelas(os) psicólogas(os) que, em sua maioria as ações tinham um caráter coletivo, com intervenções voltadas mais ao corpo docente e demais profissionais da instituição, do que pontualmente a alunos e suas famílias. Inicialmente, este é um indicador positivo, contudo, quando solicitadas(os) a relatarem como estas ações são realizadas, como contribuem no processo de ensino e aprendizagem e na prática pedagógica, a maior parte das(os) psicólogas(os) não explicou como participa destes momentos coletivos da instituição, a exemplo do acompanhamento de docentes, especificamente no processo de ensinar e aprender.

Este resultado pode estar relacionado ao fato de as(os) psicólogas(os) se inserirem nas escolas municipais de João Pessoa em equipes multidisciplinares, o que por um lado favorece ações de caráter coletivo e institucional. Por outro lado, podem mascarar a forma como a(o) psicóloga(o) escolar atua nestes espaços, não demonstrando clareza nos objetivos de suas intervenções, que embora sejam coletivas não demarcam a especificidade do fazer psicológico no que se refere ao trabalho docente. Estes aspectos podem estar associados à formação inicial, mas também à formação continuada das(os) mesmas(os), além da identificação destas(es) com a área de atuação.

Além disso, as falas das(os) psicólogas(os) revelaram que mesmo realizando ações coletivas, elas(es) estavam mais focadas em problemas de aprendizagem, problemas emocionais ou familiares dos alunos. Esse resultado pode indicar a falta de conhecimento por parte das(os) psicólogas pesquisadas sobre as especificidades e abrangência de sua atuação na educação, bem como de uma maior compreensão acerca de como e quais ações podem ser efetivadas junto ao corpo docente e ao coletivo institucional. Adverte-se para a relevância de uma maior apropriação por parte desses profissionais de fundamentos teórico-metodológicos e resultados de pesquisa nesse

campo, alicerçados em uma psicologia escolar, crítica, psicossocial e preventiva, comprometida com processos de desenvolvimento humano e com uma visão ampliada para os diversos fatores que compõem o processo educacional.

É importante sinalizar que uma minoria de psicólogas(os) afirmou efetivar ações formativas com o corpo docente abordando conhecimentos relativos à aprendizagem e desenvolvimento, e a realização de um trabalho preventivo. Sobre o trabalho preventivo, cabe dizer que três psicólogas citaram este tipo de ação, e apenas uma participante descreveu o que caracteriza este tipo de atuação em psicologia escolar, utilizando para tal, termos da literatura da área e ações preventivas e de caráter institucional nas respostas a todas as perguntas, a exemplo de: *realização de mapeamento institucional; análise documental; análise do histórico escolar dos alunos; avaliação psicológica ampliada e considerando os múltiplos determinantes das questões escolares; escuta psicológica das vozes institucionais; participação em reuniões pedagógicas; atividades com professores e alunos, com foco na melhoria da relação professor-aluno; e mediação das relações escolares*. Vale ressaltar que esta participante foi a única que mencionou fazer parte de formação continuada no campo da Psicologia Escolar, o que pode ter contribuído para os relatos de ações que se aproximem da perspectiva preventiva e institucional.

Ambos os grupos de professoras(es) concebiam o seu papel no processo de ensino e aprendizagem majoritariamente como mediador e acreditavam que este processo ocorria pela utilização de variadas estratégias pedagógicas, devido à diversidade de alunos com os quais lidam cotidianamente. Além disso, foi referido pelas(os) professoras(es) a importância de utilizar conhecimentos advindos da realidade dos alunos para que a aprendizagem fosse efetiva e significativa, o que se alinha ao defendido por Vigotski (2018) sobre a importância da mediação para o aprendizado de conceitos científicos.

As(os) professoras(es) referiram-se em maior número às(aos) psicólogas(os), no que se refere aos profissionais que auxiliam a prática docente, seguidos de outros componentes da equipe de especialistas, como gestores e demais funcionários. Apesar da(o) psicóloga(o) ter sido mais mencionada(o) nas respostas, as(os) professoras(es) de ambos seguimentos compreendem, em sua maioria, a atuação desta(e) profissional ainda associada(o) a questões emergenciais, a um modelo de atuação relacionado a atendimentos individuais com alunos e suas famílias, visando identificar problemas de aprendizagem, emocionais ou familiares.

Este resultado pode estar relacionado às práticas que estas(es) profissionais vêm implementando em seus contextos de trabalho, pois a maior parte das(os) docentes, ao serem indagadas(os) sobre quais ações a(o) psicóloga(o) pode realizar para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, *demoraram a emitir respostas, afirmaram nunca ter parado para pensar nisso, bem como relataram não poder responder, já que não havia essa parceria com a(o) psicóloga(o) da escola*. Devido a isso, muitas(os) professoras(es) enunciaram ações que gostariam que fossem realizadas pelas(os) psicólogas(os).

No que se refere às situações/demandas que as(os) professoras(es) consideram interferir no processo de ensino e aprendizagem, as respostas das(os) psicólogas(os) em sua maioria indicaram ser problemas/dificuldades dos alunos, seguido da ausência do acompanhamento familiar na vida escolar dos estudantes. Porém, para professoras(es) do ensino fundamental I o fator que mais interfere consistiu na ausência do acompanhamento familiar, seguido de indisciplina e questões familiares dos estudantes. Já para professoras(es) do segundo seguimento o fator mais interveniente consistiu no déficit na estrutura escolar e de recursos, seguido da ausência do acompanhamento familiar e indisciplina dos alunos. Assim, percebem-se nos três grupos, respostas que revelam a ‘culpabilização’ das questões escolares tanto à família, quanto a problemas de

aprendizagem, emocionais ou comportamentais dos alunos. Isso remete a explicações centradas em uma visão individualizante e pouco ampliada acerca do processo de ensino e aprendizagem, resultado verificado anteriormente em pesquisas realizadas no contexto local (Braz Aquino et al., 2015; Albuquerque, 2017; Cavalcante & Braz Aquino, 2019).

Uma minoria das(os) docentes referiu-se à atuação da(o) psicóloga(o) em parceria com professoras(es), contudo, também não houve explicação de como este trabalho ocorre ou pode ocorrer, ou foi afirmado que a(o) psicóloga(o) deve ser mais atuante na escola. Além disso, embora em menor número, é importante citar que algumas(uns) professoras(es) afirmaram não receber apoio dos profissionais da escola, citando a eles mesmos e a seus colegas docentes como aqueles que auxiliam sua prática pedagógica. Isso demonstra a importância de psicólogas(os) perceberem o fazer docente como uma atividade complexa e composta de uma série de atribuições, o que exige suporte qualificado em seu fazer dentro da escola.

Neste ponto, reforça-se a importância de estudos que abordem a atuação de psicólogas(os) junto ao corpo docente, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a complexidade deste processo, bem como a tímida quantidade de publicações relativas a este objeto de estudo específico, conforme levantamento de literatura realizado na presente pesquisa. Muitos desses estudos abordavam a atuação da(o) psicóloga(o) de maneira mais geral e por meio da percepção de psicólogas(os), mas não exploravam as concepções e práticas referentes ao docente acerca do objeto da presente pesquisa, o que pode se constituir como fonte de importantes informações para a elaboração de estratégias de intervenção em parceria com professoras(es), que contemplem as especificidades da prática educativa de maneira relacional e preventiva.

Na concepção das(os) docentes, as ações que podem ser desenvolvidas pela(o) psicóloga escolar com professoras(es), consistem em atividades formativas, de orientação, dar retorno do trabalho que é realizado, proporcionar momentos de reflexão sobre a prática docente, embora em menor proporção, também solicitem uma atuação voltada a identificar problemas nos alunos. Para as(os) docentes estas ações podem contribuir de maneira significativa, principalmente, junto às(aos) professoras(es).

Assim, percebeu-se a expectativa das(os) professoras(es) em estabelecer parceria com a(o) psicóloga(o), mesmo que compreendam esta ação sendo restrita a intervenções com o aluno. Esta expectativa em realizar um trabalho conjunto anuncia um dado importante que deve ser considerado positivo como um caminho a ser realizado pelas(os) psicólogas(os) da área, pois cabe à (ao) psicóloga(o) se aproximar da(o) professora(or) e demais atores institucionais, comunicando as possibilidades de sua atuação junto aos mesmos, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, é importante que este profissional aprofunde seus conhecimentos nessa área de atuação, especificamente junto ao corpo docente, para comunicar com clareza as especificidades de sua atuação ao coletivo da instituição. A este respeito, pontua-se que este acompanhamento com docentes deve fazer parte de uma série de intervenções concomitantes da(o) psicóloga(o), conforme orientam pesquisadoras(es) da psicologia escolar que realizam pesquisas-intervenção em contextos públicos de educação no Brasil (Neves, 2011; Marinho-Araujo, 2014;2015; Souza et al, 2014, Souza, 2016; Andrada et al, 2018; Galdini & Aguiar, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar as concepções de psicólogas(os) escolares e docentes acerca da atuação da(o) psicóloga(o) escolar junto a professoras(es), com ênfase no processo de ensino e aprendizagem. Fundamentou-se em pressupostos da teoria histórico-cultural Vigotskiana, para quem a mediação de sujeitos mais experientes da cultura, nas relações sociais, é constitutiva dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Argumentos da referida teoria podem ser identificados em pesquisas do campo da Psicologia Escolar e documentos oficiais, a exemplo das *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica* (2013; 2019), em especial: o valor atribuído às interações sociais em um contexto cultural; o papel da escola enquanto um espaço de socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade; o incremento de funções psicológicas que mobilizam a formação de conceitos científicos, pela mediação pedagógica nos estudantes; a função do conhecimento científico como instrumento que possibilita a compreensão e transformação da realidade; e o papel primordial das relações sociais para o desenvolvimento do psiquismo humano. Esses e outros argumentos tornam plausível a defesa do papel da(o) psicóloga(o) escolar junto a docentes como uma(um) mediadora(or) intencional na relação professor-aluno, de maneira a colaborar na ressignificação do processo de ensino e aprendizagem e nas relações entre os atores da comunidade escolar.

A perspectiva de atuação em psicologia escolar de base crítica tem defendido a necessidade de enxergar os fenômenos educacionais de maneira ampliada e contextual, considerando os diversos aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, para compreender de forma ampliada a atuação de psicólogas(os) junto a professoras(es), foi considerado imprescindível buscar acessar as concepções de docentes que trabalham na mesma escola destas(es) psicólogas(os) no que se refere à atuação das(os) profissionais de psicologia junto aos mesmos no acompanhamento das práticas pedagógicas. Ressalta-se a importância de ter acesso a concepções e práticas tanto de psicólogas(os) quanto de professoras(es) para uma compreensão melhor e mais ampliada sobre os fatores presentes nas relações estabelecidas por e entre estes profissionais no acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. Conhecer estas concepções visou identificar possibilidades de futuras intervenções, contradições ou incoerências entre as percepções e práticas das(os) professoras(es) em relação às(aos) psicólogas(os) e, de maneira recíproca, das(os) psicólogas(os) em seu trabalho com as(os) professoras(es).

É pertinente lembrar que orientações acerca das possibilidades de intervenção implementadas pelas(os) psicólogas(os) na interface com professoras(es) no processo de ensino e aprendizagem também estão presentes nas *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica* (CFP, 2013, 2019). Mais recentemente, foi publicado no Boletim da ANPEPP, em cinco de fevereiro de 2020 um documento intitulado: *subsídios para regulamentação da Lei 13.935/2019*, que dispõe acerca da prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, norteando e orientando os sistemas educacionais federal, estadual e municipal na implementação da referida Lei.

Tendo em vista a grande quantidade de escolas públicas distribuídas em nove pólos regionais do município de João Pessoa, a pesquisa realizada buscou entrevistar uma(um) profissional de psicologia e duas(ois) professoras(es) de ensino fundamental em cada instituição de cada pólo. Desse modo, os dados aqui apresentados e discutidos não

podem ser generalizados, mas podem ser considerados indicadores importantes sobre o perfil formativo destes profissionais e suas concepções e práticas psicológicas nos respectivos espaços de trabalho.

Afirma-se a relevância em investigar a atuação de psicólogos(os) escolares no que se refere ao corpo docente no contexto supracitado, pelo fato de estes profissionais compartilharem o cotidiano escolar, uma vez que cada psicóloga(o) está lotado na escola onde ocorreu a pesquisa. Além disso, verifica-se a necessidade de ampliar estudos no mesmo contexto, que contemplem ações específicas da psicóloga(o) com docentes no intuito de indicar como as(os) profissionais podem realizar as ações que na presente pesquisa foram citadas, mas não foram explicadas. Ademais, menciona-se também a importância de realizar outros estudos com professoras(es) do ensino fundamental I e II, que ampliem os dados aqui obtidos, propiciando maior compreensão de como estes docentes tem compreendido o fazer psicológico, bem como as necessidades, desafios e demandas que as(os) profissionais da psicologia não tem compreendido ou enxergado no dia a dia escolar.

Considera-se relevante mencionar que as questões investigadas nesse estudo foram impulsionadas por reflexões e desafios da pesquisadora enquanto psicóloga escolar vinculada à Secretaria de Educação do município de João Pessoa, onde profissionais de psicologia fazem parte do quadro efetivo de especialistas nas escolas públicas desde 1995. A experiência dialética entre sujeito pesquisado (psicóloga escolar) e pesquisadora, consistiu em um movimento de aproximação com o objeto de estudo pretendido, ao mesmo tempo em que, ampliou e ressignificou a maneira com a qual percebe sua identidade profissional e seu compromisso com a área da psicologia escolar.

O transcurso da pesquisa, principalmente nos momentos de entrevista, permitiu à psicóloga escolar e pesquisadora enxergar em suas colegas muito do que encontrava em

sua prática profissional e percebia como possibilidades e entraves na atuação da(o) psicóloga (o) escolar nos contextos pesquisados. Contudo, para além dessa identificação e a partir do respaldo teórico e metodológico do campo da psicologia escolar, foi possível construir um novo olhar para as questões estudadas e vivenciadas, ciente dos limites encontrados, mas também e principalmente, consciente das possibilidades a serem construídas nestes espaços a partir da pesquisa, da imersão teórica e do comprometimento ético e social com o fazer psicológico nos espaços públicos de educação.

Por isso, convém pontuar a relevância deste estudo para a prática profissional da pesquisadora, uma vez que aprofundando seus conhecimentos teóricos e metodológicos na área da psicologia escolar poderá utilizar os desdobramentos de sua pesquisa na elaboração de estratégias interventivas, que possam alcançar de maneira mais eficaz a prática docente, promovendo processos de ensino e aprendizagem efetivos para professores e estudantes, ao mesmo tempo em que realiza um conjunto de outras ações que demarquem a amplitude de possibilidades do trabalho de psicólogas(os) na educação.

É importante refletir sobre como e se as(os) psicólogas(os) têm comunicado ao coletivo escolar as especificidades do fazer psicológico na educação, pois percebeu-se ações citadas como realizadas, porém, à medida em que as perguntas se direcionavam para suas ações frente ao processo de ensino e aprendizagem, trechos das respostas traziam conteúdos vagos, inespecíficos e sem respaldo teórico e metodológico. Devido a isso, é imprescindível que profissionais de psicologia escolar estejam em formação continuada e constante aprofundamento teórico com as produções científicas contemporâneas do campo da psicologia escolar.

As reflexões geradas por meio desta pesquisa mobilizaram sugestões de ações que possam ser efetivadas pela(o) psicóloga(o) escolar em parceria com professoras(es), dentre as quais podem ser elencadas: utilizar momentos de reuniões de planejamento

pedagógico como espaço de aproximação com a equipe docente, inicialmente apresentando aos mesmos e à comunidade escolar sua perspectiva de atuação, a base teórica e metodológica que subjaz sua prática, bem como as possibilidades e alcances de sua atuação junto às(aos) professoras(es); elaborar materiais visuais/gráficos sobre estas atribuições e distribuir periodicamente junto às(aos) professoras(es), mantendo um canal de comunicação aberto para o diálogo, esclarecimento de dúvidas e estabelecimento de vínculos institucionais; participar de reuniões de conselho de classe fomentando uma cultura de sucesso escolar, enfatizando as potencialidades dos alunos para estes docentes; planejar e promover momentos formativos junto aos professores, abordando conhecimentos da ciência psicológica que possam favorecer as práticas pedagógicas, a partir de demandas contextuais, priorizando um fazer preventivo e institucional; construir em parceria com professoras(es) momentos em sala de aula que busquem dirimir a falta de diálogo e preconceções na relação professor-aluno, para compreender aspectos intersubjetivos que se materializam nas estratégias pedagógicas e possam ser favorecedores do processo educacional; e demonstrar abertura ao diálogo com professoras(es) dispondo-se a escutar suas demandas para compreendê-las, discernindo em parceria quais caminhos de resolução podem ser empreendidos, mantendo foco nas relações e fortalecendo o papel docente no cotidiano escolar.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir com psicólogas(os) que atuam na educação e pesquisadoras(es) que tenham interesse em aprofundar ações junto ao grupo de professoras(es), com ênfase no processo de ensino e aprendizagem. Sugere-se a realização de pesquisas de caráter longitudinal acerca do tema aqui investigado para aprofundar como a participação de psicólogas(os) ocorre no cotidiano escolar com professoras(es) da educação básica.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, J. A. (2017). *Concepções de familiares e agentes escolares acerca da relação família-escola: o que a psicologia escolar tem a dizer?*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa - PB.
- Albuquerque, J. A.; & Braz Aquino, F. de S. (2018). Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um levantamento da literatura. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 23, n. 2, p. 307-318.
- Andaló, C. S. de A. (2008). Psicologia e educação. In Zanella, A.V. et al, org. *Psicologia e práticas sociais*. (p.155-162) Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Andrada, P. C. de; Petroni, A. P.; Jesus, J. S. de.; & Souza, V. L. T. de. (2018). A Dimensão Psicossocial na Formação do Psicólogo Escolar Crítico. In: Souza, V.L.T. et al. (2018). (orgs). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*. Volume 12, número 2, p. 469-475.
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: Azzi, R. G.; Gianfaldoni, M. H. T. A. (2011). (Orgs). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (num. esp.), 44-65.
- Baptista, M. T. D. & Aguiar, W. M. J. (2003). A transformação do professor como elemento mobilizador de mudança na realidade escolar. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, (16). Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31385>.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 104-123.
- Barbosa, E. T. (2012). *Os sentidos do respeito na escola: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.
- Barbosa, R. M.; & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, v.27, n. 3, 393-402.
- Bardin, L. (1977/2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Boarini, M. L. (2013). Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional*. vol. 17, n. 1.
- Borges-Andrade, J. E.; Bastos, A. V. B.; Andery, M. A. P. A.; Guzzo, R. S. L.; & Trindade, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento. *Universitas Psychologica*, vol.4, n. 3, 865-879. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (2004). *Parecer 0062/2004, aprovado em 19/02/2004*, fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura (2011). *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. Brasília: DF: MEC. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192.
- Braz Aquino, F. S.; Lins, R. P. S.; Cavalcante, L. A.; & Gomes, A. R. (2015). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 19(1) 71 – 78.
- Cavalcante, L. de A. (2015). *O psicólogo na rede pública de educação: concepções, formação e atuação profissional*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba –UFPB. João Pessoa – PB.
- Cavalcante, L. de A.: & Braz Aquino, F. de S. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo* (Impresso), v. 18, n.2, p. 353 – 362.
- Cavalcante, L. de A.; & Braz Aquino, F. de S. (2019). Práticas favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 24, n. 1, p. 119 – 130.
- Cavalcante, L. de A.; & Marinho-Araujo, C. M. (2019). A dimensão ética e política da pesquisa em psicologia escolar. *Revista de Psicologia da IMED*. vol. 11, n. 1, p. 103-119. Recuperado de: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3018>
- Conselho Federal de Psicologia. (2008). *Ano da Psicologia na Educação: Textos Geradores*. Brasília – DF: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. Conselho Federal de Psicologia: Brasília – DF: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. (Ed. rev.) Conselho Federal de Psicologia: Brasília – DF: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Psicologia: uma profissão de muitas e diferentes mulheres*. Conselho Federal de Psicologia: Brasília – DF: CFP.

- Correia, M. (2004). O desafio do cenário escolar para o profissional da psicologia: por onde começar. *Psicologia Escolar: uma parceria necessária*, 62-78.
- Costa, M. S. G. A.; Barbosa, N. D.; & Carraro, P. R. (2014). A importância do trabalho do psicólogo escolar aos docentes em escolas públicas. *Revista EIXO*, Brasília – DF.
- Del Prette, Z. A. P.; Paiva, M. L. M. F.; & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, n. 20, Vol. X, p 57-72.
- Facci, M. G. D. & Eidt, N. M. (2011). Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: a queixa escolar em questão. In: Azzi, R. G.; & Gianfaldoni, M. H. T. A. (Orgs). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fleith, D. S. (2016). Avaliação psicológica no contexto escolar: implicações para a atuação do psicólogo escolar. In: Dazzani, M. V. M.; Souza, V. L. T. (orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Galdini, V., & Aguiar, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: *Casa do Psicólogo*, 87 – 104.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, M. W. Gaskell, G. (ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. p. 64–89. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gaspar, F. D. R.; & Costa, T. A. (2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 15, n. 1, 121-129.
- Gomes, A. M. M.; & Souza, M. P. R. (2015). O psicólogo escolar na educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica. In: Zibetti, M. L. T.; Souza, M. P. R.; e Barroco, S. M. S. (Orgs) *Psicologia, políticas educacionais e escolarização*. (pp.256) Florianópolis: Editora Pandion.
- González Rey, F. L. (2011). Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F. L. (2018). Vygotsky’s “The Psychology of Art”: A foundational and still unexplored text. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 35 (4), 339-350. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400002>.
- Guzzo, R. S. L. (2011). Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In: Azzi, R.G.; Gianfaldoni, M.H.T.A. (Orgs.). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L. (2016). Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In: Franschini, R.; & Viana, M. N.(Orgs.) *Psicologia escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia – Brasília: CFP.

- Guzzo, R.S.L.; Mezzalira, A.S.C.; Moreira, A.P.G.; Tizzei, R.P.; Silva Neto, W.M.de F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol.26, n.especial, pp. 131-141.
- Guzzo, R. S. L.; & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In.: Guzzo, R. S. L.; & Marinho-Araujo, C. M. (Orgs). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R.S. L.; Moreira, A. P. G.; & Mezzalira, A. S. C. (2011). Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação Psicológica*, 10 (2), pp. 163-171.
- Guzzo, R.S. L.; Mezzalira, A. S. C.; & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional*, SP. Nº 2. Vol. 16
- Guzzo, R.S. L.; Mezzalira, A. S. C.; & Moreira, A. P. G. (2014). Desafios, ameaças e compromissos para os psicólogos: as políticas públicas no campo educativo. In.: Oliveira, I. F. de: & Yamamoto, O. H. (Orgs). *Psicologia e políticas sociais: temas em debate*. Belém – Editora UFPA.
- Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G.; & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: A questão do método. In.: Dazzani, M. V. M.; & Souza, V. L. T. de. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. C.; Weber, M. A. L.; Sant’Ana, I. M.; & Silva, S. S. G. T. (2018). Psicologia escolar e família: Importância da proximidade e do diálogo. In: Souza, V. L. T.; Braz Aquino, F. S.; Guzzo, R. S. L.; e Marinho-Araujo, C. M. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Ribeiro, F. M; Meireles, J.; Feldmann, M.; Silva, S. S. G. T.; Santos, L. C. L.; & Dias, C. N. (2019). Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR. *Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo*, vol. 11, n. 1, p. 153-167.
- Herculano, M. C. (2016). A docência como um trabalho interativo e afetivo: Contribuição da Psicologia para o processo ensino-aprendizagem. In.: Viana, M. N.; & Francischini, R. (Orgs.). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia – Brasília, CFP.
- Hirata, G; Oliveira, J. B. A.; Mereb, T. de. M. (2019). Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179 – 203. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n102/1809-4465-ensaio-27-102-0179.pdf>
- Lara, J. S. de A. (2013). *Psicólogos na rede pública de Educação: em busca de uma atuação institucional*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. São Paulo – SP.

- Lei nº 4119 de agosto de 1962.* Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Brasília – DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm.
- Lei nº 7.846, de 04 de agosto de 1995.* Obriga a presença de técnicos em educação nas escolas municipais. Recuperado de: http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2017/06/1995_448.pdf
- Lei nº 60, de 29 de março de 2010.* Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de João Pessoa, e dá outras providências. Recuperado de: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joaopessoa/lei-complementar/2010/6/60/leicomplementar-n-60-2010-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-da-educacao-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias>.
- Lei 13.935, de 12 de dezembro de 2019.* Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm.
- Lopes, S. R.; Gesser, M.; & Oltramari, L. C. (2014). Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência. *Pesquisas e práticas psicossociais*. 9(1).
- Marinho- Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*. v.23, n.83, p. 17-35.
- Marinho- Araújo, C. M.; & Almeida, S. F. C. (2010). Delimitando espaços, estabelecendo conexões. In.: Marinho-Araújo, C. M.; & Almeida, S. F. C. *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. (3ª ed.) Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marinho- Araújo, C. M. (2014). Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In.: Guzzo, R. S. L. (Org.) *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marinho- Araújo, C. M. (2015). Psicologia escolar para todos: a opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*. Instituto Superior Politécnico Gaya., n. 1, V. XIX.
- Maroldi, A. M.; Souza, A. M.; & Lima, L. F. M. (2016). Produção em psicologia escolar de 1962 a 2011 na base Index Psi. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 43, pp. 59-68.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? (Impresso). Brasília, v.23, n.83, p.39-56.
- Medeiros, L. G. de.; & Braz Aquino, F. de. S. B. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicol. Argum.* 29(65), 227-236.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia SocioHistórica. In

- Meira, M.E.M.; Antunes, M. A. M. (Orgs). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mello, S. A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia USP*, 21(4), 727-739.
- Mezzalira, A. S. C.; Weber, M. A. L.; Beckmann, M. V. R.; & Guzzo, R. S. L. (2019). O psicólogo escolar na educação infantil: uma proposta de intervenção psicossocial. *Revista de Psicologia da IMED*. (p. 233 – 247). n. 1. vol. 11.
- Moher, D.; Liberati, A.; Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2015). The PRISMA Group. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. Recuperado de: www.prisma-statement.org.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In: C. M. Marinho-Araújo, *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. (pp. 175-214) Campinas: Átomo e Alínea.
- Oliveira, M. K. (1997). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. C. S. L.; & Dias, S. de S. (2016). Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia Escolar. In: Franschini, R.; Viana, M. N.(Orgs). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia – Brasília: CFP.
- Oliveira, K. L.; Cantalice, L. M. de; Joly, M. C. A. A.; & Santos, A. A. A. dos. (2006). Produção científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional*. V. 10, n. 2, pp. 283 – 292.
- Oliveira- Menegotto, L. M. de; & Fontoura, G. P. de. (2015). Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 19, Nº 2.
- Oliveira, C. B. E.; & Marinho-Araujo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27 (1), 99-108.
- Patto, M.H.S. (1984). Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Prestes, Z. & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 29 (3), 327 – 340. Obtido de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300003.
- Prudêncio, L. E. V.; Gesser, M.; Oltramari, L.C.; Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol.19, núm.1, janeiro-abril, pp. 143-152. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Paraná – Brasil. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282339482016>.

- Rego, T. C. (2014). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. (25ª ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Romanowski, J. P.; & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*. vol. 6, núm. 19, pp. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>.
- Rose, T. M. S. de; Afonso, M. L.; Bondioli, R. M.; Gonçalves, E. G.; & Prezensky, B. C. (2016). Práticas Educativas Inovadoras na Formação do Psicólogo Escolar: uma Experiência com Aprendizagem Cooperativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 36, n. 2, 304 – 316.
- Santos, E. R. F. D., Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 189-209.
- Schuch, M. A. (2016). A mulher professora e a professora mulher: um estudo acerca da responsabilidade docente. *Anais II Cong. Int. Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura*. p.580 – 587.
- Silva, S. M. C.; Barbosa, F. M.; Pedro, L. G.; & Muniz, V. C. (2014). Estudo sobre o “estado da arte” de um programa de pós-graduação em psicologia. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, 278 – 296.
- Silva Neto, W. M. de F.; Oliveira, W. A. de.; & Guzzo, R. S. L. (2017). Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. vol. 21, n. 3. pp. 573 – 582.
- Silva Neto, W. M. de F.; Guzzo, R. S. L.; & Moreira, A. P. (2014). Estagiários de psicologia na escola: O que os bastidores revelam para a formação profissional?. In.: Guzzo, R. S. L. (Org.). *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Soares, P. G.; & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Práticas emergente em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Nº 1. vol. 14.
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; & Bremberger, M. E. de F. (2007). Psicologia, educação e a sociedade contemporânea: reflexões sob a perspectiva da Psicologia sócio-histórica. *Psicólogo inFormação*, ano 11, n. 11.
- Souza, M. P. R.; & Rocha, M. L. (2008). Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In.: *Ano da Psicologia na Educação- Textos Geradores*. Conselho Federal de Psicologia: Brasília- DF.
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; & Dugnani, L. A. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. In.: Guzzo, R. S. L.; & Marinho-Araujo, C. M. (orgs). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: Editora Alínea.

- Souza, V. L. T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: Aportes à atuação do psicólogo na escola. In.: Dazzani, M. V. M. & Souza, V. L. T. de. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In.: Guzzo, R. S. L. (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27-54). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Subsídios para regulamentação da Lei 13.935/2019, de 5 de fevereiro de 2020*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Recuperado de: [subsídio%20lei%2013.935-2019%2018-02-2020%20\(3\).pdf](#)
- Suehiro, A. C. B.; Cunha, N. B. da; Oliveira, E. Z.; e Pacanaro, S. V. (2007). Produção científica da revista Psico-USF de 1996 a 2006. *Psico-USF*, vol. 12, n. 2, pp. 327 – 334.
- Tuleski, S. C.; Eidt, N. M. (2007). Repensando distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*. v. 12, n. 3, p. 531-540.
- Viana, M. N. (2016). Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In.: Franschini, R.; Viana, M. N. (Orgs). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia – Brasília: CFP.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. (4ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1926/2010). *Psicologia Pedagógica*. (3ª ed). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Vigotskii, L. S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (11ª ed.) (M. da P, Villalobos, Trad.) São Paulo: Ícone.
- Vigotski, L. S.(2018). Sete aulas de L. S. Vigostki sobre os fundamentos da pedologia. Prestes, Z.; & Tunes, E. (Orgs) (Z. Prestes, E. Tunes, Trad.) Rio de Janeiro: E-papers.

APÊNDICES

APÊNDICE I: Questionário Sociodemográfico e Roteiro de Entrevista para Psicólogas(os) Escolares

**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA PSICÓLOGOS (AS)
ESCOLARES**

Dados Sociodemográficos:

Idade: _____ Sexo feminino masculino

Nível de formação/Ano de conclusão/ Instituição: _____

Área de estágio: _____

Pós-graduação: Sim Não

Qual (ais) Curso (s)/ Ano de Conclusão/ Instituição: _____

Tempo de atuação na área de psicologia escolar: _____

Ano de admissão na rede municipal: _____

Ano de ingresso nesta instituição de ensino: _____

Trabalha em outra instituição de ensino: Sim Não

Pública/Privada: _____

Caso trabalhe, que função exerce: _____

Exerce outra(s) atividade(s) laboral (ais): Sim Não

Qual (ais) função (ões): _____

Motivo que levou a trabalhar com a Psicologia Escolar:

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PSICÓLOGOS (AS) ESCOLARES:

- 1) Na sua compreensão, quais as ações podem ser realizadas pelo psicólogo escolar?
- 2) Há situações nas quais o psicólogo escolar pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem? De que forma?
- 3) Os professores relatam situações que interferem no processo de ensino-aprendizagem?
Se sim, quais?
- 4) Que ações o psicólogo escolar pode desenvolver junto aos professores para auxiliar a sua prática pedagógica? Você poderia exemplificar essas ações?

5) Quando essas situações são identificadas, é realizado algum trabalho com o professor?

6) Você gostaria de ter acesso aos resultados desta pesquisa? () Sim () Não. Como

você sugere que seja feito esse retorno aos participantes da pesquisa?

APÊNDICE II: Questionário Sociodemográfico e Roteiro de Entrevista para Professoras (es) da Educação Básica

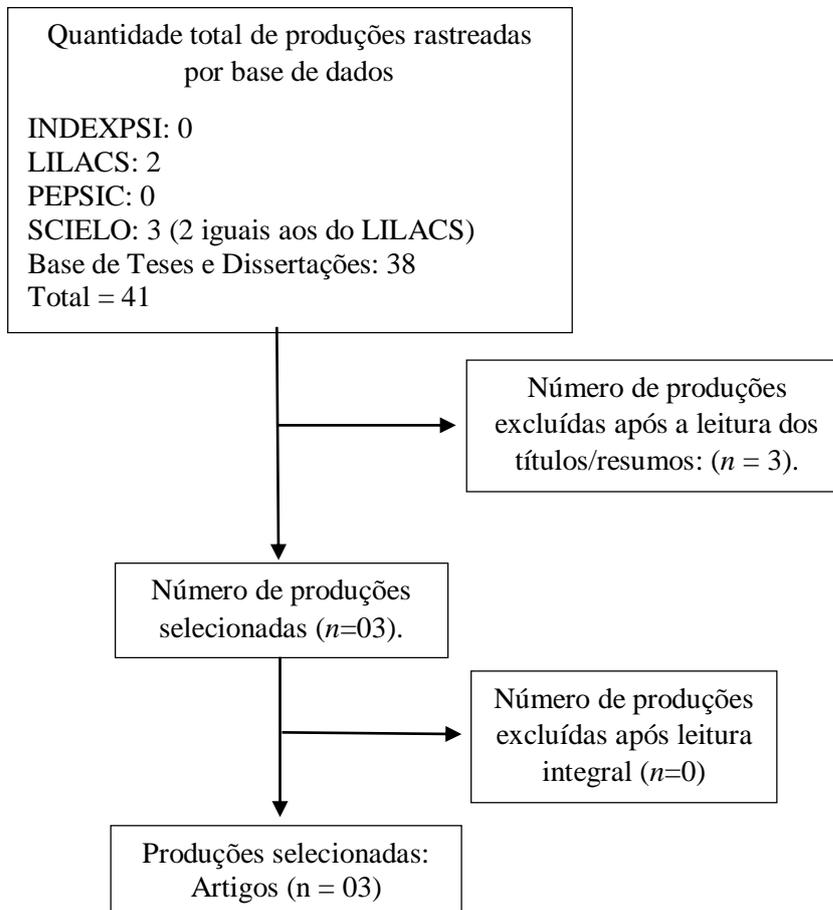
QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA PROFESSORAS (ES) DA EDUCAÇÃO BÁSICA

| | | | | | | |
|---|----------|----------|-------|-------------|----|---------|
| Dados Sociodemográficos: | | | | | | |
| Idade: _____ Sexo () feminino () masculino | | | | | | |
| Nível de Formação/ Ano de Conclusão/ Instituição: _____ | | | | | | |
| Pós-graduação/ Ano de Conclusão/ Instituição: Sim () Não () | | | | | | |
| Tempo de atuação na área docente: _____ | | | | | | |
| Ano de admissão na rede municipal: _____ | | | | | | |
| Ano de ingresso nesta instituição de ensino: _____ | | | | | | |
| Qual(ais) | turma(s) | lecionou | nesta | Instituição | de | Ensino: |
| _____ | | | | | | |
| Qual(ais) | turma(s) | leciona | nesta | Instituição | de | Ensino: |
| _____ | | | | | | |
| Trabalha em outra(s) escola(s) da rede municipal de João Pessoa/Quantidade: _____ | | | | | | |
| Exerce outra atividade laboral: _____ Qual (ais)? _____ | | | | | | |
| Trabalha em outra instituição de ensino (Pública/Privada): _____ | | | | | | |
| Caso trabalhe, que função exerce: _____ | | | | | | |

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORAS (ES) DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

- 1) Como você percebe a relação professor-aluno no cotidiano da sala de aula?
- 2) Na sua opinião, como se dá o processo de ensino e aprendizagem?
- 3) Qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem?
- 4) Para você, que estratégias pedagógicas podem ser realizadas para favorecer o processo de ensino e aprendizagem?

- 5) Que profissionais auxiliam o seu trabalho em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
- 6) No município de João Pessoa, as escolas públicas têm o profissional de psicologia compondo a equipe de especialistas. Qual a sua compreensão sobre o trabalho do Psicólogo Escolar?
- 7) Em sua opinião, que ações podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar junto aos docentes?
- 8) Para você, de que maneira essas ações podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem?
- 9) Considerando o cotidiano da sala de aula, que situações ou demandas você considera que interferem/dificultam o processo de ensino e aprendizagem?
- 10) Você tem interesse em conhecer os resultados desse estudo? Sim () Não () Como você sugere que seja feito esse retorno aos participantes da pesquisa?

APÊNDICE III: Fluxograma da seleção das produções científicas**Figura 1:** Fluxograma da seleção das produções científicas

ANEXOS

ANEXO I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/12 do CNS)

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR JUNTO A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS”, da aluna ANA ROGÉLIA DUARTE DO NASCIMENTO, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a. Dr^a FABÍOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO.

Antes de decidir sobre sua participação é importante que entenda o motivo da mesma estar sendo realizada e os aspectos metodológicos atrelados à citada pesquisa. Para tanto, leia atentamente as informações que seguem e se tiver alguma dúvida, consulte a pesquisadora responsável ou a aluna colaboradora.

O objetivo geral deste trabalho é: analisar as concepções de psicólogos escolares e docentes sobre a atuação do psicólogo escolar junto a professores com ênfase no processo de ensino e aprendizagem e os objetivos específicos são: descrever as características sócio-demográficas de professores e psicólogas escolares; conhecer as concepções de docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem e qual seu papel neste processo; descrever as ações do profissional de psicologia escolar junto a professores no processo de ensino e aprendizagem; mencionar como os docentes compreendem a atuação do psicólogo escolar; investigar os elementos que os professores consideram favorecer ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem; elencar os profissionais que auxiliam a prática docente.

Este estudo será realizado com professoras (es) do Ensino Fundamental I e II e psicólogas (os) escolares que atuem em Escolas Municipais, da cidade de João Pessoa-PB. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada, que serão registradas por meio de um gravador de voz. As entrevistas serão realizadas em local reservado das instituições, quando estarão presentes apenas a pesquisadora e a(o) profissional que será entrevistada (o). Os riscos que envolvem a sua participação nesta pesquisa são mínimos (a exemplo desconforto na resposta de alguns itens). Entretanto, respeitando-se os preceitos éticos,

caso você venha a sentir alguma espécie de desconforto ou constrangimento ocasionado pela realização da entrevista desta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida. Apesar da existência de riscos mínimos, os benefícios proporcionados serão superiores, dado que o estudo pode auxiliar em uma maior compreensão sobre as possibilidades de parceria entre a(o) psicóloga(o) escolar e a(o) docente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Informamos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora, nem tampouco receberá nenhuma remuneração por isso. Você tem o direito de decidir não participar do estudo, ou de resolver desistir da participação no mesmo a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Tal documento apresenta duas laudas e, portanto, ambas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado. Antes de prosseguir, de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 e 510/2016 CONEP/CNS/MS, no que diz respeito às normas, procedimentos e ética nas pesquisas que envolvem seres humanos, faz-se necessária a documentação de seu consentimento. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Fabíola de Sousa Braz Aquino, ou a aluna colaboradora, Ana Rogélia Duarte do Nascimento. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

Atenciosamente,

João Pessoa-PB, _____ de _____ de 2019.

Assinatura da(o) participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Para maiores informações:

Universidade Federal da Paraíba- UFPB - Centro de Ciências Humanas e Letras

CCHL - Programa de Pós- graduação em Psicologia Social- PPGPS

Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária - Cep: 58.051900

Telefone para contato: (83)988072337

E-mail para contato: ana_rogelia@hotmail.com

**Contato do Comitê de ética em pesquisa- Centro de Ciências da Saúde
(CCS/UFPB):**

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar - Campus I - Cidade Universitária

CEP: 58.051-900 - Telefone: (83) 3216 7791. E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br